PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 9 1 MAJA 1938 ROK XVII

OCENA ZACHOWANIA SIĘ UCZNIÓW W SZKOLE POWSZECHNEJ

Przy końcu każdego roku szkolnego bezsprzecznie do naczelnych obowiązków szkoły i nauczyciela należy ustalanie oceny wyników nauki ucznia ze wszystkich przedmiotów, których uczy, oraz oceny zachowania się ucznia. (§ 83 *Statutu publ. szkół powsz. siedmioletnich).* Wprawdzie taki sam obowiązek spełnia nauczyciel z końcem dwóch poprzednich okresów szkolnych; ustalanie jednak oceny rocznej ma znaczenie specjalne, ponieważ od niej zależy promocja uczniów do klasy następnej. Dlatego roczna ocena przestaje być wewnętrzną sprawą szkoły, a na jej wyniki żywo reagują tak zainteresowani rodzice jak i szerokie warstwy społeczeństwa, bo przecież na uczniów drugorocznych dokładają nie tylko rodzice, lecz i skarb Państwa. Jeżeli w dodatku uprzytomnimy sobie, że dla każdej szkoły sprawa jak najmniejszej ilości drugorocznych jest kwestią jej prestiżu w danym środowisku, wtedy zrozumiemy, dlaczego także nauczyciel swój obowiązek ustalania rocznej oceny nauki ucznia traktuje bardzo poważnie. Jak widzimy, stosunek obu zainteresowanych stron do oceny uczniów zależy przede wszystkim od jej realnych konsekwencji życiowych. Jest to stosunek raczej oportunistyczny, nie mający nic wspólnego ze względami pedagogicznymi, lecz za to przy obecnym klasowym systemie nauczania najbardziej życiowy. Bo w rzeczywistości tylko bezpośredni cel — promocja, na której jest oparty nasz cały system nauczania, rozstrzyga o ważności i o samym istnieniu obowiązku ustalania oceny ucznia w odpowiednich stopniach. A w takim razie czy ma rację bytu ocena zachowania się ucznia, jeżeli od jej wyniku nie zależy jego promocja? Jest to zagadnienie ze względu na powagę szkoły bardzo ważne i dlatego pragnę na nie zwrócić uwagę Szan. Czytelników.

Otóż według *Programu nauki w publicznych szkołach powszechnych* oraz *Statutu* celem szkoły jest przede wszystkim wychowanie, a dopiero na drugim miejscu znajduje się wykształcenie. Jeżeli więc wyniki wychowania mają znaleźć swoje odbicie w stopniach ze sprawowania się, a wyniki wykształcenia w odnośnych stopniach z poszczególnych przedmiotów, w takim razie ta hierarchiczność zadań szkoły powinna przemawiać za tym, że ocenę zachowania się ucznia należało by traktować o wiele poważniej, niż to się dzieje obecnie. Lecz w życiu szkolnym rzecz ma się wręcz przeciwnie. Wprawdzie dla czystej kurtuazji zawsze na świadectwie szkolnym figuruje na pierwszym miejscu stopień z zachowania się ucznia, lecz poza tym nauczyciel z całą powagą traktuje przede wszystkim ocenę wyników nauki z obowiązujących przedmiotów. Dlaczego?

Złożyły się na to r ó ż n e p r z y c z y n y. Jedną z nich jest brak namacalnych konsekwencji stopnia ujemnego ze sprawowania się, jakie w analogicznych wypadkach pociąga za sobą stopień niedostateczny z któregokolwiek przedmiotu nauczania, dzięki czemu ani uczniowie, ani ich rodzice stopnia z zachowania się nie respektują chociażby w takim stopniu, jak to ma miejsce np. w gimnazjum. Ale tam *Statut gimnazjum państwowego* w § 85 wyraźnie mówi: „Uczeń, który otrzymał w klasie IV oceny roczne co najmniej dostateczne ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych oraz z zachowania się, otrzymuje zamiast świadectwa rocznego świadectwo ukończenia gimnazjum“. Sprawa jest postawiona jasno, ujemna ocena zachowania się ucznia także pociąga za sobą ściśle określone następstwa. Dlatego też w gimnazjum stopień z zachowania się posiada swój ciężar właściwy, nie jest żadną parodią, przez co wzbudza u zainteresowanych należny mu respekt.

Tego właśnie szkole powszechnej brak, wobec czego tutaj ocenę zachowania się ucznia ustala się raczej dla wewnętrznego użytku szkoły, a na świadectwie szkolnym figuruje więcej dla dekoracji. Jeżeli jednak uprzytomnimy sobie, że dla wewnętrznego życia szkoły praktyczne znaczenie mogłaby mieć raczej opinia rady pedagogicznej, zafikso-

wana w aktach szkolnych w formie zwięzłej charakterystyki, a nie ocena zachowania się, wyrażona ogólnikowo w odpowiednim stopniu — wtedy dopiero zrozumiemy, dlaczego czynność ustalania oceny zachowania się ucznia najczęściej załatwia się w sposób formalistyczny.

Mało tego, po głębszym zastanowieniu się musimy wreszcie przyjść do przekonania, że w ogóle przy klasowym systemie nauczania wyrażanie oceny zachowania się za pomocą stopni zaprowadzono chyba na skutek jakiegoś nieporozumienia, spowodowanego przez sam termin „ocena". Bo chyba tylko ten wspólny termin mógł podsunąć myśl, że także zachowanie się należy oceniać według stopni, jak to się czyni przy ocenie wyników z poszczególnych przedmiotów. A tymczasem życie mówi nam co innego. Bo jeżeli chodzi o stopnie, wyrażające wyniki z przedmiotów nauki, to sprawa jest jasna. Nauczyciel ma pod ręką program nauczania, który mu podaje minimum wymagań z poszczególnych przedmiotów dla każdej klasy, a więc kryterium, według którego może sprawdzać słuszność swoich sądów. Lecz na czym ma się oprzeć nauczyciel przy ustalaniu oceny sprawowania się ucznia?

Wprawdzie dało by się tutaj oprzeć na postanowieniach § 73 *Statutu*, dotyczących zadań i obowiązków uczniów, albo na § 81, poświęconym ocenie uczniów, ale cóż — są one ujęte tak ogólnikowo, że dla techniki ustalania oceny sprawowania się nie przedstawiają żadnej wartości. Przede wszystkim napotykamy na tę trudność, że w ogóle ciężko jest ocenić za pomocą ustalonego stopnia-trafaretu wszystkie cnoty uczniowskie (ewentualnie ich braki), wskazane w § 71—73 *Statutu*. Przecież ile to już kłopotu nastręcza praktyka szkolna przy ustalaniu oceny z nauki języka polskiego, gdzie również jeden stopień musi w sobie zawierać ocenę wyników właściwie trzech odrębnych procesów — mówienia, czytania i pisania! Lecz kłopot ten jest stosunkowo niewielki w porównaniu z tym, jaki przysparza ocena zachowania się ucznia, kiedy jednym stopniem musimy objąć oprócz cnót charakteru także cnoty moralne i społeczno-obywatelskie. Niemniej sprawę komplikuje jeszcze fakt, że niektóre cnoty, jak

np. pilność i sumienność lub brak tychże, z konieczności znajdują swoje odbicie w stopniach z poszczególnych przedmiotów. Czy należy więc te przymioty charakteru oceniać jeszcze raz w osobnej rubryce? Czy godzi się za nie stosować sankcje karne dwa razy? — Na ten temat ciągle toczą się między nauczycielstwem jałowe dysputy.

Ale to jeszcze nie wyczerpuje wszystkich trudności oceny zachowania się ucznia. Największa trudność polega na tym, że cnoty w ogóle nie można oceniać według jakiejś skali. Uczeń może być obowiązkowy lub nieobowiązkowy, koleżeński lub niekoleżeński, prawdomówny lub kłamliwy, lecz o stopniowaniu tych zalet nawet nie może być mowy. Można najwyżej stwierdzić ich istnienie czy ich brak, poza tym nic więcej. Z drugiej zaś strony nawet stwierdzenie braku jakiejkolwiek cnoty jeszcze sprawy nie rozwiązuje, ponieważ cnoty i zasady postępowania dziecko przyswaja sobie stopniowo wraz ze wzrostem własnej osobowości. Z tego też względu było by rozsądniejszym oceniać zachowanie się nie ze strony jakościowej, lecz ilościowej posiadanych przez ucznia zasobów moralnych i społecznych, podobnie jak przy ocenie wyników nauki z poszczególnych przedmiotów bierze się pod uwagę ilość zdobytych wiadomości. Takie jednak podejście do omawianego zagadnienia doprowadziłoby nas do jeszcze większego pomieszania pojęć, wobec czego znowu dochodzimy do wniosku, że najlepszym wyjściem z tego ślepego zaułka byłoby z a s t ą p i e n i e s t o p n i a o c e n y z a c h o w a n i a s i ę u c z n i a k r ó t k ą c h a r a k t e r y s t y k ą zawierającą jego konkretne cnoty lub brak tychże.

Taka charakterystyka, stanowiąca kartę indywidualności ucznia, miałaby jeszcze tę zaletę, że z jednej strony dawałaby realne korzyści dla dalszych zabiegów wychowawczych szkoły, z drugiej zaś strony nie dochodziło by do takich curiosów jak kontrowersja między stopniem ze sprawowania się a stopniem z nauki religii. Przecież niejednokrotnie zdarza się, że uczeń ma na świadectwie ocenę zachowania się ujemną, podczas gdy jego stopień z nauki religii jest nawet bardzo dobry. O czym to świadczy? Chyba o niczym innym, jak o tym, że do pedagogii wprowadza się jakąś podwójną

buchalterię, dzięki której naukę religii traktuje się w szkole zbyt formalistycznie i przy ocenie wyników bierze się pod uwagę tylko katechizmowe wiadomości i zewnętrzne akty religijne ucznia. Ale gdzie jest w takim razie owo wyrobienie religijne, którego domaga się od szkoły program i statut, i czy nie ono przede wszystkim powinno znaleźć swój wyraz w stopniu z nauki religii? Przecież nierzadki jest fakt, że właśnie dzieciom moralnie zaniedbanym podobają się ceremonie kościelne; chętnie więc wkładają białe komeżki i spełniają wszelkie praktyki religijne. Czy to już świadczy o ich religijności? Bynajmniej, bo legitymacją religijności winny być przede wszystkim czyny moralne, a nie bigoteria Tartuffe'a. O ile więc przy ustalaniu oceny z nauki religii będzie się brało pod uwagę stosunek wychowanka do dekoratywnej strony wiary a nie jego postawę duchową, to często musimy się narazić na kontrowersję z oceną jego zachowania się, a na dalszą metę zamiast do wyrobienia religijnego mimo woli przyczyniamy się do zwyrodnienia uczuć religijnych w jego życiu późniejszym.

Wynika z tego, że dla samej powagi szkoły przy obecnych przepisach dotyczących oceny uczniów konieczną rzeczą jest najpierw uzgodnić te dwie oceny, zanim ich stopnie zjawią się obok siebie na świadectwie szkolnym. Lecz gdy jeszcze raz weźmiemy pod rozwagę wszystkie dotychczas wyłuszczone argumenty, to znowu dojdziemy do tej samej konkluzji, że najlepszym rozwiązaniem tego zagadnienia byłoby skasowanie na świadectwie dekoracyjnego kwiatka, jakim faktycznie stał się stopień ze sprawowania się, a dla celów wychowawczych zaprowadzić w szkole kartę indywidualności ucznia, w której znalazłby swoje odbicie jego moralny konterfekt. Dopiero tak pomyślana ocena zachowania się ucznia pomogłaby szkole należycie spełnić jej główny cel, jakim jest wychowanie i kształcenie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej.

Długosiodło (woj. białostockie) *Jerzy Szkandrij*

REAKCJA UCZNIÓW NA OCENY W SZKOLE

Non scolae sed vitae discimus. Nie ma chyba szkoły, gdzieby nauczyciel nie usiłował powyższym aforyzmem pobudzić uczniów do pracy. Kiedy zaś uczniowie aforyzm ten powtarzają „jak pacierz za panią matką", niejeden nauczyciel łudzi się, że znalazł najodpowiedniejszą drogę do uaktywnienia uczniów. Niebawem jednak się przekona, że uczniowie nadal ustosunkowują się biernie i obojętnie do pracy szkolnej, jak gdyby zupełnie nie rozumieli sensu powyższej maksymy.

Czyż uczniowie szkoły powszechnej rzeczywiście nie potrafią zrozumieć potrzeby nauki dla późniejszego życia? Przeciwnie, rozumieją to bardzo dobrze a zwłaszcza w klasach wyższych — a mimo to zaniedbują się w nauce. Gdzież więc tkwi przyczyna tego negatywnego ustosunkowania się do nauki? Po prostu w konstrukcji psychicznej dziecka.

Kierować się w swej działalności rozumem to już wyższy stopień wyrobienia umysłowego, cechujący ludzi dojrzałych, intelektualistów. Natomiast dzieciom trzeba do pracy bodźców emocjonalnych, które swą siłą oddziaływują bezpośrednio na ich wolę. Sfera emocjonalna dziecka, będąca głównym motorem pracy, pragnie po skończonym wysiłku jakiejś rekompensaty za poniesiony trud we formie zadowolenia, które z kolei staje się znowu pobudką do dalszej pracy.

Czyż perspektywa wykorzystania nauki w późniejszym życiu jest tym bodźcem, pobudzającym emocjonalnie dziecko do aktywności? Nie. Natomiast ocena pracy uczniów przez nauczyciela jest tą rekompensatą, która daje uczniowi zadowolenie wewnętrzne, a w opinii klasy podnosi jego walory. Uczeń uczy się więc nie dla życia ale dla zdobycia dobrej oceny, ażeby cieszyć się dobrą opinią u nauczycieli, kolegów i rodziców. Taka postawa ucznia wobec pracy szkolnej jest uzasadniona socjologicznie i psychologicznie.

Czym jest klasa z nauczycielem na czele dla ucznia, jeśli nie grupą społeczną, z którą uczeń poza domem rodzicielskim i ulicą najbardziej się zrasta. Uczeń w grupie klasowej spędza połowę dnia; tu działa i pracuje, tu bierze

udział we wszystkich przejawach grupy społecznej. Dla niego szkoła nie jest przygotowaniem do życia ale samym życiem i zachowanie się jego wobec społeczeństwa klasowego nie różni się niczym od zachowania się jednostki w grupie społecznej dorosłych. Najważniejszym zaś czynnikiem kontrolującym i regulującym działalność jednostki w grupie społecznej jest opinia tejże grupy. Jednostka postępuje tak a nie inaczej, ażeby nie narazić się tej opinii lub uzyskać jej uznanie. Im grupa społeczna jest trwalsza i bardziej zgrana, tym większą moc ma jej opinia.

Otóż każda klasa jest taką trwałą grupą społeczną i w każdej klasie tworzy się opinia jako przejaw życia tej grupy. Różne są czynniki, które składają się na charakter tej opinii. Są nimi: dom, środowisko a przede wszystkim osobowość nauczyciela. Jeżeli dom nie interesuje się szkołą, środowisko nie odczuwa potrzeb kulturalnych, a osobowość nauczyciela nie potrafi drogą dyfuzji oddziaływać na stan psychiczny uczniów, nie ma w klasie opinii w sprawach szkolnych. Dzieci nie interesują się przejawami życia szkolnego i do wysiłków nauczyciela odnoszą się obojętnie. Nauczyciel zaś twierdzi, że klasa jest apatyczna, że nie ma w niej zainteresowania. Czyż w takiej klasie nie ma w ogóle opinii? Istnieje ona także i tutaj, ale zajmuje się sprawami nie należącymi do zadań szkoły, pozostawiając nauczyciela z jego wysiłkami na uboczu. Tę opinię klasy musi nauczyciel przez odpowiednie i umiejętne stawianie ocen w pracy skierować na tory spraw szkolnych. Kiedy zaś zdoła przełamać pierwsze lody apatii, przekona się niebawem, że jego oceny i z tym związana opinia klasy są najpotężniejszymi pobudkami do pracy uczniów. Klasa staje się taką grupą społeczną, która wywiera ogromny wpływ na postępowanie uczniów, a jej opinia jest respektowana i pożądana. Gdy grupa klasowa obojętnie patrzeć będzie na działalność swych członków, szkoła napotka na trudności w realizacji swych zadań względnie nie zrealizuje ich zupełnie. Wyniki osiągane stosowaniem sankcji karnych okazały się bardzo problematyczne.

Stosowanie ocen i wyzyskanie opinii klasy w pracy uczniów jest także oparte na przesłankach psychologicz-

nych. Jednym z głównych motorów działania w człowieku — to instynkt postawienia się. Nawet Edison przyznał się szczerze, że wynalazki przynoszą mu sławę, która daje mu zadowolenie i jest zarazem bodźcem do dalszej pracy. Także tytuły i ordery zaspakajają w odznaczonych instynkt postawienia się. Tylko jednostki zupełnie opanowane potrafią się w swym działaniu kierować mniej lub więcej motywami altruistycznymi.

Natomiast dzieci kierują się w swym postępowaniu popędami, instynktami, sferą emocjonalną. Postępują one tak czy inaczej, ażeby się przypodobać, ażeby zdobyć uznanie rodziców, nauczycieli lub kolegów. Przede wszystkim kieruje nimi instynkt postawienia się, choć często utajony głęboko w duszy. Dzieci sobie z niego nie zdawają sprawy i działają podświadomie. Ale nauczyciel winien go stamtąd wydobyć, sublimować i wykorzystać w pracy szkolnej. Niech instynkt postawienia się wyżywa się w szkole a nie tylko poza szkołą. Jeżeli go nauczyciel na terenie szkoły zignoruje lub starać się będzie go tłumić, znajdzie sobie ten instynkt inne pole działania.

Przeciw wykorzystywaniu instynktu postawienia się w pracy szkolnej padają zastrzeżenia, że wyrabia on dumę i zarozumiałość u jednych uczniów, a w konsekwencji zazdrość i nienawiść u innych. Z dumą i zazdrością spotykamy się i spotykać się będziemy zawsze w szkole. Zwykle dzieci są dumne z bogactwa rodziców lub z ich stanowiska, a inne im tego zazdroszczą. Niech więc dzieci staną się dumne z własnego dzieła, z dokonanej pracy, a wtedy uczucie dumy będzie reakcją naturalną, będzie nagrodą za poniesiony trud. Zazdrość innych dzieci zaś może stać się przy umiejętnym wyzyskaniu jej przez nauczyciela pobudką do szlachetnej rywalizacji. Tu każde dziecko ma możność wyrównania własną pracą różnic — nie majątkowych lub stanowych, ale w umiejętnościach i sprawnościach.

Ponieważ jednak tak zdolność jak i warunki domowe uczniów są różne, nie wolno nauczycielowi w ocenie posługiwać się szablonem, ale musi ją traktować indywidualnie. W samych dzieciach tkwi także poczucie sprawiedliwości,

które im każe uznać wysiłki kolegów mimo mniejszych wyników ale gorszych warunków i słabszych zdolności.

Jednak sama zasada odwołania się w pracy szkolnej do instynktu postawienia się nie podlega dyskusji. Trzeba raz po raz szarpnąć tę strunę stanu emocjonalnego dzieci, ażeby je wyrwać z tej równowagi uczuciowej, jaką jest apatia i brak zainteresowania. Mniejszym złem na terenie szkoły jest, kiedy dzieci są dumne z własnej pracy, a inne im tego zazdroszczą aniżeli wtedy, kiedy rozpanoszy się zupełny bezwład uczuciowy i bierność w stosunku do wysiłków nauczyciela.

Skierowanie instynktu postawienia się na właściwe tory i wykorzystanie go dla zadań szkoły nie da się urzeczywistnić od razu. Potrzebne tu jest systematyczne i dłuższe oddziaływanie, ażeby mu się cała klasa poddała. Wszędzie znajdziemy kilku ambitniejszych osobników, którzy nam dopomogą w osiągnięciu tego celu przez żywsze zareagowanie na nasze działanie. Nie oprą się temu działaniu nawet najbardziej niedbali i leniwi uczniowie. Z początku będą chcieli się odegrać w dziedzinie wybryków, np. podrą ocenę lub świadectwo. Ale taki wybryk jest tylko dowodem na to, że ta ocena lub to świadectwo nie są dla nich obojętne i że pragnęliby mieć lepszą opinię.

Ażeby posługiwać się *oceną jako środkiem wychowawczym*, jako bodźcem do pracy, nie wystarczy stawiać ją trzy razy do roku przy końcu każdego okresu klasyfikacyjnego. Wtedy ma ona raczej zorientować rodziców o postępach dzieci. Oceny należy stosować jak najczęściej, mimo to jednak nie pochopnie i nie bez uzasadnienia. W tym celu należy prace ucznia tak piśmienne jak i ustne oceniać. Wprawdzie już samo dobre wywiązanie się z zadania daje uczniowi dużo zadowolenia, ale poza tym pragnie on usłyszeć z ust nauczyciela lub też kolegów uznanie za tę pracę. Ta ocena staje się z jednej strony nagrodą za już wykonaną pracę a z drugiej strony pobudką do dalszych wysiłków. Oceny te musi nauczyciel jednak poważnie traktować i w tym celu należy je zapisywać do notesu lub w podręcz-

nej książeczce ocen, a wtedy stają się naprawdę poważnym środkiem w osiąganiu karności, pilności i zainteresowania.

Dzieci w szkole w R. z zapartym oddechem otwierają poprawione zeszyty, oczekują poprawionych prac z taką namiętnością, jak zapalony gracz wyników ciągnienia loterii. Ci mali „gracze“ oczekują nagrody nie za los przypadkowy, ale za własną pracę. Przy zwracaniu zeszytów daje im się chwilkę czasu do wyżycia się. Porównują swe prace, cieszą się lub wstydzą, a chwilka poświęcona ich przeżyciom nie jest stracona, ale dobrze wykorzystana. Słabo uzdolnione dzieci zupełnie nie aspirują do bardzo dobrych wyników, ale cieszą się także, jeżeli ich praca choć jakąś wartość przedstawia.

Dla wywołania jeszcze większego zaintersowania i pobudzenia aktywności uczniów stosuje się raz po raz ocenę pracy przez współuczniów. Wtedy to wszyscy w klasie śledzą bieg lekcji, ażeby wydać jak najtrafniejszą opinię o pracy kolegi, i żeby nie zostać ujemnie ocenionym przez koleżeństwo. Zainteresowanie to potęguje się jeszcze, kiedy chłopcy i dziewczynki oceniają się nawzajem. Przy stosowaniu tych metod powstają nieraz drobne nieporozumienia, kiedy ocena kolegów wypadnie niepochlebnie. Wprowadzenie takich dysonansów do błogiego nastroju nierobów i leniuchów może przynieść jedynie pożytek, nigdy zaś szkody. Dzieci dobrze znają trudności, z jakimi borykać się muszą ich koledzy i starają się je uwzględnić przy wydawaniu ocen. Gdyby się jakieś dziecko odważyło niesprawiedliwie oceniać, prostuje to natychmiast cała klasa.

Nie mniejszą rolę odgrywa samoocena ucznia wobec całej klasy. Ileż to niesłusznych żalów i pretensji uniknie nauczyciel, gdy pozwoli uczniowi samemu ocenić swą pracę. Zwykle zrobi to uczeń trafnie i przyzna się do swych braków i błędów, gdyż w przeciwnym razie wytknie mu je klasa. Kiedy zaś uczeń sam uzna swe niedociągnięcia, prędzej się postara o ich wyrównanie.

Ocena musi być traktowana zupełnie obiektywnie, wtedy tylko staje się tym potężnym bodźcem wy-

chowawczym. Nie powinno się kierować względami ubocznymi, jak sympatią, stanowiskiem rodziców itd. Żeby ten obiektywizm udzielił się także uczniom, musi on przede wszystkim cechować nauczyciela.

Rozpięta i różnorodna jest więc skala w stosowaniu ocen a w związku z tym opinii jako środka wychowawczego w szkole. Niech więc dzieci uczą się nie dla późniejszego życia, ale dla szkoły, która jest integralną częścią ich życia — jest ich życiem.

Celowo pomijam w swych rozważaniach reakcję uczniów na ujemne oceny nauczyciela, gdyż na ogół złe oceny nie pobudzają do pracy. Z punktu wychowania szkolnego należy je jak najmniej stosować, jako przygłuszające dobre samopoczucie i hamujące siły wyzwalające osobowość ucznia.

Natomiast nie da się w końcu pominąć wyraźnego postawienia kwestii, którą poruszyłem na wstępie przez odwrócenie aforyzmu: *Non scolae sed vitae discimus*. Jednak mimo wszystko uznanie nauczyciela i współuczniów oraz związane z tym przyjemne uczucie zadowolenia w pracy ucznia nie mogą się stać ostatecznym zadaniem wychowania w szkole, ale jedynie środkiem wiodącym do celu. Nie zawsze przecież człowiek znajduje w życiu uznanie dla swej pracy. Czy wolno mu wtedy zaprzestać pracować? Tak etyka chrześcijańska jak i ogólnoludzka każą nam pracować dla wznioślejszych ideałów aniżeli dla uznania otoczenia. A czyż dobro Państwa naszego nie wymaga od nas spełniania obowiązków bez względu na to, czy znajdujemy uznanie czy też nie. Bezwzględnie do stworzenia takiej moralnej podstawy w pracy należy w szkole dążyć, ale doświadczony pedagog i wnikliwy psycholog uzna to zagadnienie za końcowy etap swej pracy wychowawczej. Dla uaktywnienia uczniów (a zwłaszcza apatycznych) należy chwytać się środków działających bezpośrednio swą siłą na duszę dziecka. Takim środkiem jest niewątpliwie uznanie dla pracy ze strony nauczyciela i współuczniów, dające maksimum przyjemności i zadowolenia.

Warszawa *Marian Kapelczak*

SAMOOCENY UCZNIÓW A OCENY UCZĄCYCH

Pierwsze półrocze dobiega końca*). Każdy z nauczycieli pragnął wyrobić sobie jak najbardziej obiektywny sąd o uczniach powierzonych swej opiece. Jest to zresztą wymaganie „Statutu“. Każdy z uczniów zaś starał się pracą i pilnością — w miarę zainteresowania i zdolności — przyswoić sobie mniej lub więcej wiadomości i zasłużyć na lepszą lub gorszą zapłatę za swą pracę.

Był to okres dosyć długi wymagający wytrwałości. Jeżeli się któreś z dzieci na chwilę załamało, wystarczyło je podnieść na duchu a wróciło znów w normalny tryb pracy. Źle zrobił ten, kto dziecko w takiej chwili potępił, gdyż osiągnął wręcz przeciwny skutek. Dziecko straciło wówczas zaufanie do swoich sił i do nauczyciela jako szczerego doradcy i przyjaciela.

Kilkanaście dni przed zakończeniem półrocza myślą dzieci o ocenach, jakie powinny otrzymać za swoją pracę. Sumują w główkach dorobek swej mniej lub więcej wytężonej pracy. Porównują się z kolegami i biorą pod uwagę nastawienie nauczyciela na dany przedmiot i (co się czasem niestety w życiu zdarza) nastawienie na poszczególnych uczniów. Znane nam przecież jest zapatrywanie się uczniów i rodziców na otrzymane przez dziecko oceny. Rodzice twierdzą, że dziecko przeważnie obwinia nauczyciela a rzadko siebie. Komu przyznać rację? — Czy dziecko potrafi swoją pracę sprawiedliwie ocenić?

Trudno jednym słowem na to odpowiedzieć. Przeprowadziłem w ostatnim dniu nauki — a więc kilka godzin przed rozdaniem świadectw — pewien rodzaj ankiety.

Dzieci otrzymały kartki z wypisanymi przedmiotami w tej kolejności jak na świadectwie. Powiedziałem im, że chcę tylko wiedzieć, czy one same potrafią swoją pracę sprawiedliwie ocenić i poleciłem napisać nazwisko swoje i stopnie z każdego przedmiotu, po chwili głębszego namysłu.

Wynik był nadspodziewany. Można by sądzić, że dzieci się przecenią. Tymczasem po porównaniu z listami ocen oka-

---

*) Artykuł nie mógł się, niestety, wcześniej ukazać. *Red.*

zało się, że potrafią naprawdę dobrze swą pracę ocenić. Wyniki tych samoocen przedstawia tablica 1.

Znak = oznacza zgodność samooceny z oceną daną przez nauczyciela. Znak + oznacza, że dzieci oceniły się z danego przedmiotu wyżej od oceny nauczyciela. Znak — oznacza, że dzieci oceniły się niżej (dostały lepszy stopień).

Przedmiot	V			VI			VII		
	=	+	—	=	+	—	=	+	—
Rachunki	30	13	6	29	6	5	17	3	0
Religia . .	31	11	7	24	13	3	15	2	3
Jęz. polski	25	18	6	17	18	5	16	3	1
Historia .	23	22	4	22	13	5	—	—	—
Geografia	29	5	5	25	11	4	16	1	3
Przyroda .	28	11	10	26	11	3	14	5	1
Arytmet. .	24	14	11	32	5	3	16	4	0
Rysunki .	24	23	2	14	26	0	7	12	1
Zaj. prakt.	26	20	3	18	19	3	9	9	2
Śpiew . .	23	12	14	37	3	0	18	2	0
Ćwicz ciel.	17	11	21	27	11	2	18	1	1
%	53,8	29,6	16,6	61,5	31,0	7,5	73,0	21,0	6,0

Tabl. 1.

Ogółem były 4 oceny zupełnie trafne, 32 trafne w 8 i 9 przedmiotach, 36 trafne w 6 i 7 przedmiotach, 35 w 4 i 5 przedmiotach, 2 w 3 przedmiotach.

Znajdują się także uczniowie, którzy się albo przecenili, albo zbyt nisko cenili. Do pierwszych należy 3 uczniów z kl. V, 4 uczniów z kl. VI. i 3 z kl. VII. Są to lepsi i gorsi uczniowie. Jaki jest powód tego przecenienia się? Są to przeważnie ci, którzy by chcieli czymkolwiek klasie zaimponować, którzy w życiu codziennym klasy są zbyt pewni siebie a jednak nieraz w życiu klasowym porażki doznają. I tu też byli zbyt pewni swych postępów w nauce.

Do drugiej grupy należy 3 uczniów z kl. V, 1 uczeń z kl. VI i 1 z kl. VII. Są to dzieci lękliwe, słabe fizycznie, nieraz przez pierwszych krzywdzone. Zatraciły one pewność siebie. Dom rodzinny wątpi również o możliwości jakiegoś

wysiłku ze strony tych dzieci i wskutek tego opanował je kompleks niższości.

Nie należy sądzić, że dzieci nie oceniły się na stopień niedostateczny. Na ogólną liczbę 1179 ocen były 74 samooceny na ten stopień. Z liczby tej większość trafnych a część niższych samoocen. Potwierdza to tym bardziej sprawiedliwość samooceny uczniów.

Rozpatrując poszczególne klasy, stwierdzić należy, że im wyższa klasa, tym trafniejsze samooceny: kl. VII 73%, kl. VI 61,5%, kl. V 53,8% zgodnych samoocen z ocenami. Ogólne zestawienie widać na tablicy 2.

Kl.	Klasyfikowano	Ogółem ocen	Stosunek samooceny do ocen naucz.		
			=	+	—
V	49	539	290	160	89
VI	40	440	271	136	33
VII	20	200	146	42	12
Razem	109	1179	707	338	134
			60 %	28,6 %	11,4 %

Tabl. 2.

Jak wynika z powyższej tabl., 60% samoocen jest trafnych. Dzieci potrafią ocenić i zapatrują się zupełnie poważnie na nią. Kto wie, czy w niektórych wypadkach czasem nie poważniej od nas uczących. Sądzę, że to nie jest objaw dodatni tylko naszej szkoły, gdyż mamy dzieci najrozmaitszego stopnia inteligencji pochodzące z różnych warstw społecznych. Przecież koniec półrocza, to dla dziecka bardzo ważny moment, który nie tylko daje mu kilka dni odpoczynku, lecz wykazuje plon jego pracy i może czasem rozstrzygnąć u niejednego o odpowiednim podarku gwiazdkowym. Dom dziecka czeka z niecierpliwością na przybycie pociech z świadectwami. Ile przykrości doznaje niejedno dziecko, nie mając nic na swoją obronę. Jaka walka wewnętrzna toczy się w duszy tych, które zostały i subiektywnie ocenione a tu muszą doznać niejednego upokorzenia.

Warto rozpatrzyć poszczególne przedmioty w tych klasach. Również ciekawy jest stosunek procentowy u poszczególnych nauczycieli.

Tabela 3 przedstawia stosunek procentowy zgodnych ocen do samoocen.

Nauczyciele	Kl. V	Kl. VI	Kl. VII	Ogółem
A	73,5 %	65,0 %	72,7 %	70,4 %
B	46,8 %	39,6 %	64,7 %	50,3 %
C	63,2 %	60,0 %	—	61,6 %
D	—	—	55,0 %	55,0 %
E	46,9 %	81,1 %	83,5 %	70,5 %
„R. P."	61,2 %	72,5 %	85,0 %	72,9 %

Tabl. 3.

Zamiast nazwisk nauczycieli, litery w kolejności alfabetycznej, przy czym „R. P." oznacza radę pedagogiczną, która ocenia zachowanie. Dlaczego np. takie wielkie różnice między nauczycielem „B" a nauczycielem „A" lub „E"? Polegają one na zbyt ostrym nastawieniu się uczącego do dzieci z jednej strony a wskutek tego negatywnym nieraz ustosunkowaniu się dziecka do uczącego.

Nadchodzi moment otrzymania świadectw. Kto się przypatrzył wyrazom twarzy dziecięcych po otrzymaniu świadectw, ten zauważył z pewnością różne uczucia — zadowolenia czy rozczarowania — które się na ich twarzach uwydatniają. Napisane przez dzieci samooceny rozdałem przed świadectwami. Przed zgłoszeniem jakichkolwiek pretensji co do świadectwa, poleciłem porównać jedno z drugim. Przedtem odnotowałem dane samooceny. Z wyjątkiem większych zastrzeżeń do uczącego „B" (tabl. 3) nie miały dzieci na ogół do reszty uczących pretensji.

Jeżeli będziemy oceniali pracę uczniów zawsze zupełnie obiektywnie, będzie mniej zgrzytów w szkole i praca będzie bardziej przyjemna tak dla ucznia jak i dla nauczyciela.

Rydzyna (woj. poznańskie) *Tadeusz Wichtowski*

DYSKUTUJMY NA TEMAT SZKOLNYCH AUDYCYJ RADIOWYCH

Z ramienia Okręgowej Komisji Pedagogicznej zajmuję się obecnie zagadnieniem audycyj szkolnych. Przeglądnąłem kilkadziesiąt wydawnictw o radiofonii zagranicznej w zastosowaniu do celów szkolnych, studiuję od dłuższego czasu nasze programy i nasze szkolne i dziecięce audycje radiowe. Wnioski, do jakich doszedłem, formułuję poniżej, prosząc Szan. Czytelników o łaskawe, szczere wypowiedzenie się zarówno na pytania objęte ankietą, jak również na temat moich dezyderatów. Listy w tej sprawie uprzejmie proszę kierować na adres: Zygmunt Gryń, Katowice 2, ul. Krakowska 68-9.

Ankieta:

1. Jakie tematy w uwzględnionych audycjach najbardziej odpowiadają młodzieży szkolnej?
2. Jakie formy i jakie środki artystycznej ekspresji wywołują najżywszą reakcję u młodzieży?
3. Jakie tematy — zdaniem Kolegów — winny być najszerzej uwzględniane w audycjach szkolnych: w poniedziałki, wtorki, środy, czwartki i piątki w godzinach od 8—8,10 oraz od 11,30 do 11,57?
4. Jaką należy nadać formę artystyczną audycjom szkolnym celem jak największego ich ożywienia i dostosowania do upodobań młodzieży?
5. Jakie tematy audycji radiowych dla nauczycielstwa uważają Koledzy za szczególnie pożądane?
6. Które dnie i godziny są najodpowiedniejsze na audycje dla nauczycielstwa?

Po otrzymaniu i opracowaniu wszystkich nadesłanych odpowiedzi postaram się podać sprawozdanie w formie artykułu syntetycznego, by poinformować ogół nauczycielstwa, co autorzy ankiet sądzą o naszych audycjach radiowych.

Odpowiedź można przesyłać w otwartej kopercie za 15 gr, jako „Papiery handlowe — rękopisy". Oczywiście w takim otwartym liście nie może być żadnej korespondencji o charakterze osobistym. Ankietę można wypełnić w formie odpowiedzi (bez podawania pytań), prosiłbym jednak o zachowanie podanej numeracji.

Osobiście uważam za rzecz konieczną:

1. Powołanie stałej Międzyszkolnej Komisji Radiowej z udziałem kilkunastu reprezentantów sfer nauczycielskich, zainteresowanych radiofonią. Siedzibą tej Komisji powinna być Warszawa, a w miastach posiadających rozgłośnie regionalne, mogłyby powstać ekspozytury tej komisji centralnej.

2. Celem Komisji byłoby:

a) opracowywanie programów audycyj dziecięcych,

b) dobór odpowiednich wykonawców, organizowanie imprez radiowych (zabawy dziecięce, konkursy, wycieczki radiowe, połączone z reportażami itp.),

c) powołanie do życia specjalnej szkoły radiowej dla reporterów i sprawozdawców, rekrutujących się z szeregów pedagogicznych (zaznajamianie z techniką przemawiania przed mikrofonem, z warunkami pracy w studio, ze sposobami przeprowadzania reportaży itd.).

3. Akcja propagandowo-prasowa i wydawnicza:

a) propaganda radia w szkole, obmyślanie najracjonalniejszych form tejże propagandy wśród dzieci, rodziców, organizacyj społecznych w periodykach, w prasie codziennej i pedagogicznej, przygotowywanie i wydawanie broszur orientacyjno-programowych, które by pozwoliły dziecku w większym stopniu i wszechstronniej korzystać z audycyj szkolnych. Wydawnictwa takie istnieją i są szeroko kolportowane przez radio w Anglii, Francji, Niemczech, U. S. A.

b) wydawanie „Szkolnej Gazetki Radiowej“ z wyraźnym nastawieniem na audycje szkolne i wiadomości wyłącznie z dziedziny radiofonii i telewizji, krótkofalarstwa.

4. Przeprowadzenie (doraźne a na przyszłość stałe) rejestracji wszystkich nauczycieli pracujących naukowo i chcących udzielać się mikrofonowi, oczywiście za odpowiednim wynagrodzeniem.

5. Czas audycji dla dzieci byłby najodpowiedniejszy między godzinami 15 a 16,30, dla nauczycielstwa natomiast od 18 do 22.

6. Programy dziecięce winny być dostosowane do okresów rozwoju psychofizycznego dziecka. Należało by stworzyć przynajmniej 3 grupy: dla dzieci od 1 do 5 lat, od 5 do 10 lat, od 10 do 15 lat życia.

7. Za najodpowiedniejsze dla dzieci uważam następujące formy audycyj: bajki, baśnie, legendy, opowiadania, nowelki, słuchowiska, teatrzyki krótkie, śpiew dziecięcy, tańce, rytmika, pogadanki o rzeczach, wycieczki i reportaże z fabryk, kopalń, z warsztatów rzemieślniczych, kupieckich, z zawodów sportowych, ze świetlic szkolnych, z lekcyj szkolnych, z pracowni szkolnych, z kolonij dziecięcych itp. Wreszcie za odpowiednie dla dzieci uważam pogadanki zawodowe, barwne opisy o dalekich egzotycznych krajach, reportaże historyczno-literackie z miast polskich, a także z ciekawszych pod tym względem miast zagranicznych, gimnastyka codzienna dla dzieci.

Audycje radiowe mogłyby przyczyniać się również do wzmożenia u dziatwy pędu do samokształcenia. Pogadanki w rodzaju: Jak czytać książki? Jak się uczyć rachunków czy geografii? przyczyniłyby się może do częściowego przynajmniej zaniku powrotnego analfabetyzmu. Uważam również, że radio powinno stale współpracować z wydawnictwami i organizować częste konkursy z nagrodami (książkowymi lub z przyborów szkolnych). Przegląd nowości wydawniczych dla dzieci wraz z podaniem treści, formy książki, jej ceny i wydawcy wzmógłby zainteresowanie książką i powiększyłby chłonność rynku konsumcyjnego książki. Do propagandy książki mogą się przyczynić „wieczory autorskie“, na których by autorzy osobiście odczytywali najlepsze fragmenty swych powieści, już ukazałych lub przygotowanych do druku. Poza przeglądem książek należało by wprowadzić przegląd filmowy, teatralny i czasopiśmienniczy.

8. Pogadanki dla rodziców powinny objąć m. in. następujące zagadnienia:

1. higienę i rozwój psycho-fizyczny dziecka aż do okresu dojrzewania,

2. cele i metody oraz środki pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły powszechnej, ewent. gimnazjum,

3. zapoznanie rodziców z urządzeniami szkoły i warunkami pracy uczniów w szkole i w domu,

4. kronika nowości pedagogicznych z kraju i ze świata (nowe formy dydaktyczne i wychowawcze, nowe ośrodki pracy szkolnej i pozaszkolnej),

5. przegląd wydawnictw książkowych i czasopism zarówno krajowych jak i niektórych zagranicznych.

9. Dla nauczycielstwa przewidziałbym:

1. wykłady z zakresu psychologii, antropologii, pedagogiki, metodyki, filozofii stosowanej, geologii ziem Polski,

2. organizowanie audycyj reportażowych i opisowych w cyklu „Szkolnictwo i oświata za granicą", np. Wychowanie narodowo-socjalistyczne w Niemczech, Wychowanie faszystowskie we Włoszech, Szkolnictwo w Grecji współczesnej, w Czechosłowacji, we Francji, w Stanach Zjednoczonych, w Rosji Sowieckiej, w Chinach i Japonii itp.

3. pogadanki z cyklu: Teatr, film i radio na usługach szkoły polskiej a zagranicznej,

4. przegląd literatury i czasopism interesujących nauczycielstwo, zwłaszcza z zakresu podanego pod pkt. 1.

5. organizowanie ankiet na temat radiofonii szkolnej,

6. organizowanie częstych konkursów wśród nauczycielstwa szkół różnych stopni na najlepsze słuchowiska, teatrzyki radiofoniczne, na najlepsze przeprowadzenie audycji szkolnej w danym dniu przez danego nauczyciela, na najlepsze audycje reportażowe, pogadanki itp. Po ustaleniu najlepszych prac autorzy otrzymaliby poza normalnym honorarium autorskim jeszcze dodatkowo nagrody konkursowe w różnej formie. Uważam, że należało by również organizować pogadanki dyskusyjne w obrębie klas szkolnych. Grupami dyskusyjnymi byłyby np. dzieci klas siódmych lub szóstych, które odbywałyby dyskusje pod przewodnictwem swych nauczycieli-wychowawców. Najlepiej pracujące grupy dyskusyjne mogłyby otrzymywać pewne drobne chociażby upominki z dyrekcji Polskiego Radia.

7. organizowanie dla nauczycielstwa i w ogóle dla inteligencji wykładów z zakresu: krótkofalarstwa, fotografii amatorskiej, radioamatorstwa itd.

Zaznaczam, że są to wyłącznie moje sugestie, które przemyślałem na podstawie wiadomości o zakresie oraz formach pracy radiofonii szkolnej za granicą i u nas.

Im większa ilość Koleżanek i Kolegów wypowie się na ten niezmiernie aktualny temat, tym większe i owocniejsze będą wyniki naszej pracy a radiofonia szkolna odda daleko rzetelniejsze usługi nauczycielowi i uczniom niż dotąd.

Katowice *Zygmunt Gryń*

JAK SPORZĄDZIĆ ELEKTROSKOP

(Pomoc do martwej przyrody)

Przy opracowywaniu materiału o elektryczności w klasie szóstej nauczyciel często odczuwa brak elektroskopu, który by mu pozwolił uwagi historyczne o elektryczności poprzeć doświadczeniem.

Elektroskop można sporządzić w szkole bez większych trudności, jednak należy wykonać pracę bardzo starannie, aby przyrząd działał bez względu na pogodę. Dlatego też należy zwrócić uwagę przede wszystkim na dokładną izolację. Naczynie na elektroskop musi być dość szerokie, aby listki nie mogły się zetknąć ze ścianami bocznymi. Takie naczynie można zrobić z ½-litrowej flaszki, którą należy obciąć poniżej szyjki. Cięcie szkła w tym miejscu nie jest trudne, jeżeli zrobimy dokoła rysę pilnikiem i użyjemy gorącego pręta szklanego[1]).

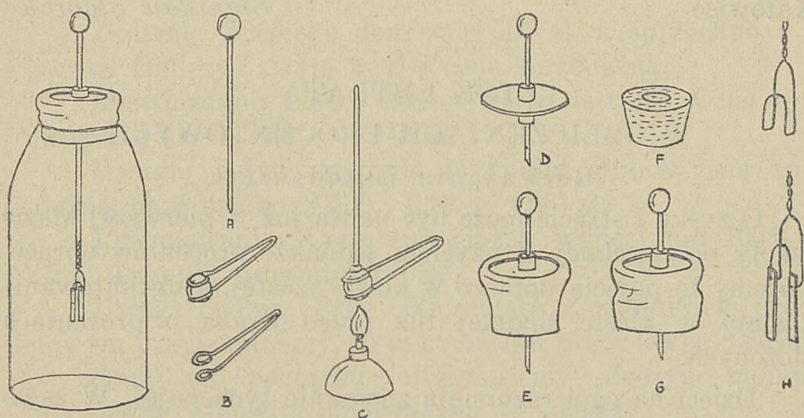
Następnie należy sporządzić pręt z kulką. Do tego celu można zastosować zwykłą kulkę stalową, taką jak do roweru lub auta. Przylutowanie kulki nie nastręcza trudności, jeżeli przed lutowaniem oczyścimy starannie szklakiem i pręt i kulkę. Oczyszczoną kulkę należy ująć w uchwyt z drutu (rys. B.) i ogrzać do temperatury topnienia cyny. Gorącą kulkę należy natrzeć kwasem do lutowania w oznaczonym

---

[1]) Cięcie szkła prętem gorącym opisano w *P. S.* nr 6/1937.

miejscu i rozprowadzić warstewkę cyny, aby zrobić silny podkład pod lut. Kto posiada długi kawałek cyny, może pocierać trzymając cynę w ręce, przy mniejszych ilościach cyny należy posługiwać się kolbą.

Po takim przygotowaniu nakładamy na kulkę większą ilość cyny i wkładamy do środka oczyszczony pręt (rys. C). Ponieważ jednak gorąca kulka nie stygnie prędko, a podtrzymywanie pręta jest zbyt męczące, można proces krze-



pnienia cyny przyspieszyć przez polanie zimną wodą. Cały zabieg lutowania pręta jest taki prosty, że każdy pracę tę wykona.

Po oziębieniu pręta należy starannie wyrównać pilnikiem wszystkie ostre krawędzie i cyny i drutu. Gotowy pręt z kulką należy osadzić w gumowym korku, w którym wypalamy otworek gwoździem (rys. D). Jeżeli nie posiadamy korka gumowego, to można użyć tutaj gumy z opony rowerowej zwiniętej w rulon, gumy używanej na kółka do wózków lub wałka z gumy do wycierania. Następnie należy wyciąć cienką piłką krążek z ebonitu lub starej płyty gramofonowej i osadzić tak, jak na rysunku D. Jeżeli krążek jest z płyty gramofonowej, to przedtem należy wygładzić starannie powierzchnię szklakiem. Celem umocowania pręta na flaszce, naciągamy na krążek ebonitowy kawałek opony

rowerowej (rys. E), a do dolnej części opony włożyć należy korek z otworem (rys. F). Otwór w korku musi być nieco większy, aby nie dotykał korka gumowego. Na dolnej części pręta należy umocować listki. Umocowujemy je na druciku wygiętym tak, jak na rysunku H. Listki należy zrobić z rdzenia bzu białego.

Na podstawie wieloletnich obserwacji stwierdzono, że tak wykonany elektroskop działa prawidłowo nawet w dnie wilgotne.

Katowice *Stanisław Stabrawa*

ZYSK I STRATA W OBLICZENIACH PROCENTOWYCH

(Rozważania metodyczne)

O zysku i stracie może być mowa już w pierwszej klasie szkoły powszechnej. Z użyciem jednakże procentów opracowujemy te pojęcia dopiero w klasie szóstej, a ugruntowanie nastąpi w klasie siódmej tuż przed nauką o procentach złożonych.

Dzieci na ogół rozumieją znaczenie tych pojęć. W zadaniach jednak robią często pomyłki, nie w liczeniu, ale w rozumowaniu. Wynika to stąd, że nie zawsze zdają sobie sprawę, czy chodzi o obliczanie odsetek, procentu czy kapitału. Jeżeli nauczyciel opracuje te pojęcia systematycznie, nie dorywczo (w pomieszaniu z innymi zadaniami o zupełnie innej treści), to na pewno będzie miał lepsze rezultaty pracy. Założenie powinno być takie: lekcje o zysku i stracie powinny być osobne tzn. wyłącznie o tych pojęciach traktujące. Nadto trzeba zwrócić uwagę na konieczność przeprowadzenia ścisłego rozumowania.

Niżej podaję najważniejsze kombinacje zadań łącznie z ich rozwiązaniem i uwagami. Dodaję, że nauczyciel sam uzna, czy na opracowanie jednego typu zadań przeznaczyć jedną czy też więcej lekcyj. I jego też jest rzeczą pamiętać o obliczeniach pamięciowych (np. tuż przed obliczeniami sposobami piśmiennymi).

1. W czasie obliczania odsetek:

Zadanie: Koszt własny wykonania płaszczyka dla ucznia wynosi 40 zł, a zysk 15%. Obliczyć zysk w złotych i cenę sprzedażną.

Rozwiązanie: 40 . 0,15 = 6 zł (zysk). Cena sprzedażna: 40 + 6 = 46 zł.

Uwaga: Gdyby zapytano: Oblicz cenę sprzedażną, to rozwiązanie powinno być krótsze: 40 . 1,15 = 46 zł.

Rozumowanie: Koszt własny krawca 100%, zarabia 15%, więc sprzedaje za 115% (czynnik procentowy 1,15).

Zadanie: Kupiono dom za 4 500 zł, a sprzedano z 8% stratą. Obliczyć stratę w zł i cenę sprzedażną.

Rozwiązanie: 4 500 . 0,08 = 360 zł (strata). Cena sprzedażna: 4 500 — 360 = 4 140 zł.

Uwaga: Gdyby pytanie brzmiało: Oblicz cenę sprzedażną, liczę krótko: 4.500 . 0,92 = 4140 zł.

Rozumowanie: Cena sprzedażna wynosi nie 100% ale 92% (czynnik procentowy 0,92).

Uwaga ogólna: Przy obliczeniach z czynnikiem procentowym przypominamy, że w mnożeniu przez liczbę dziesiętną z zerem na początku otrzymujemy iloczyn mniejszy, a z liczbą całkowitą na początku — większy.

To są podstawowe zadania, po których przerobieniu układamy trudniejsze, choćby w rodzaju: Kupiec kupił 15 m sukna za 450 zł. Po ile ma sprzedawać metr tego sukna, skoro chce zarobić 20%.

2. W czasie obliczania liczby, której procent jest znany (kapitału):

Zadanie: Sprzedano towar, zyskując 12% z ceny kupna czyli 60 zł. Jaka była cena kupna?

Rozwiązanie: 60 : 0,12 = 500 zł.

Pamięciowo: 12% — 60 zł, 1% — 5 zł, to 100% — 500 zł.

Uwaga: Gdyby zapytano o cenę sprzedaży, to do ceny kupna (500 zł) trzeba oczywiście dodać zysk (60 zł).

Zadanie: Sprzedano towar ze stratą 5% z ceny kupna czyli 15 zł. Jaka była cena kupna?

Rozwiązanie: 15 : 0,05 = 300 zł.

Uwaga: Gdyby zapytano o cenę sprzedażną, to od ceny kupna (300 zł) trzeba odjąć stratę (15 zł).

Zadanie: Sprzedano towar za 560 zł z 12% zyskiem. Obliczyć cenę zakupu.

Rozwiązanie: 560 : 1,12 = 500 zł.

Uwaga: Staramy się, by uczniowie tak przeprowadzali rozumowanie: Skoro cena sprzedażna jest z zyskiem, to cena kupna musi być mniejsza. Gdyby nie było zysku, sprzedano by towar za 100% wartości. Skoro jednak mamy 12% zysku, to cena sprzedażna stanowi 112%. Czynnik więc procentowy będzie 1,12. Wykonamy dzielenie 560 : 1,12 wiedząc naprzód, że wynik będzie mniejszy od dzielnej (a musi być mniejszy, gdyż wykonujemy dzielenie przez liczbę dziesiętną z jedynką na początku).

Zadanie: Sprzedano towar za 285 zł z 5% stratą. Oblicz cenę zakupu.

Rozwiązanie: 285 : 0,95 = 300 zł.

Rozumowanie: Skoro jest strata, to cena zakupu musi być większa.

Za towar wzięto 95% (100% — 5%), czynnik więc procentowy jest 0,95. Skoro dzielę przez liczbę dziesiętną z zerem na początku, iloraz będzie większy niż dzielna.

Zadanie: Sprzedano towar za 285 zł z 5% stratą. Obliczyć stratę.

Rozwiązanie: I sposób: 285 : 0,95 = 300; 300 — 285 = 15 zł.

Uzasadnienie: Obliczam cenę zakupu (300 zł) i od niej odejmuję cenę sprzedażną. Otrzymam stratę.

II sposób: 285 : 0,95 = 300; 300 . 0,05 = 15 zł.

Uzasadnienie: Obliczam 5% od ceny zakupu (30 zł).

Uwaga ogólna: Uczniowie powinni dobrze pojąć, na czym polega trudność w rozwiązywaniu trzech ostatnich zadań.

3. W czasie obliczania procentu:

Zadanie: Cena zakupu 60 zł. Sprzedano towar ze stratą 7,20 zł. Jaki procent stanowi strata?

Rozwiązanie: 7,20 : 60 = 0,12 = 12% (jasne).

Zadanie: Koszt własny towaru 76 zł, cena sprzedażna 85,50 zł. Jaki procent stanowi zysk?

Rozwiązanie: 85,50 — 76 = 9,50; 9,50 : 76 = 0,125 = 12,5%.

Uwaga: Należy uczniom wyjaśnić, że bierze się tu stosunek różnicy w złotych (9,50) do ceny zakupu (76), a nie do ceny sprzedażnej. Zadanie bowiem powyższe można by i tak sformułować: Koszt własny towaru 76 zł, zysk 9,50 zł. Jaki procent stanowi zysk? Wówczas ani na myśl nie przyjdzie uczniom kwota 85,50 zł. Zysk mają podany, więc wystarczy wyliczyć: 9,50 : 76. Ale w życiu jest inaczej, tzn. formułuje się często zadania na wzór drugiego.

Widzimy, że nie są to proste obliczenia. Niby zachodzą tylko dwie liczby, ale co jest z nimi kłopotu. Zadania te jednak są bardzo kształcące i mają zastosowania praktyczne.

W praktyce życiowej można na wzór zadań powyższych obliczać zadania z rabatem, tarą czy też komisowym. Oto takie zadanie trudniejsze (dla rozumowania): Po otrzymaniu 15% rabatu zapłaciłem za materiał na ubranie 68 zł. Jaka była cena towaru? (Wyższa. Ja płacę tylko 85%, a nie 100%).

Jest: 68 : 0,85 = 80 zł.

Jak widać z rozważań i obliczeń, opieram się tu tylko na liczbach dziesiętnych. Poleca je także program na stronie 361.

Inowrocław *Mikołaj Bubniak*

OBLICZANIE PODATKÓW

(Lekcja w kl. VI szkoły II stopnia. Kurs B.)

Temat: Powtórzenie działań na liczbach dziesiętnych z uwzględnieniem przybliżeń dziesiętnych.

Cel: Zapoznanie ze sposobem wymierzania podatków i rozliczaniem tychże na poszczególnych płatników.

Uwagi: Program arytmetyki na str. 241 w wynikach nauczania głosi, iż uczniowie kl. VI powinni zdobyć: „umiejętność stosowania nabytych wiadomości do zagadnień praktycznych, wymagających wykonania kilku czynności rachunkowych". Na str. 243 programu jest powiedziane:

„W kursie B jest przewidziane zapoznanie się z praktycznymi sposobami wykonywania obliczeń przybliżonych". Powyższe wskazówki programu w lekcji swojej wziąłem pod uwagę. Poza tym lekcję oparłem na własnym środowisku po przeprowadzeniu wycieczki do urzędu gminnego.

P r z e b i e g l e k c j i: Urząd gminny wymierza i pobiera od płatników różne podatki. Jakie? — gruntowy, samorządowy (komunalny), wyrównawczy (gminny) i drogowy. Ponieważ dzieci podały jeszcze podatek ogniowy i dochodowy, więc wyjaśniłem, że tych ostatnich nie będziemy dzisiaj brać pod uwagę, gdyż urząd gminny nie zajmuje się ich wymiarem. Po krótkim wyjaśnieniu przeznaczenia poszczególnych podatków przystąpiłem do lekcji właściwej, stawiając następujące zagadnienie:

Urząd skarbowy wymierzył w 1937/38 r. na wieś Swory z koloniami 3883,03 zł podatku gruntowego. Obszar wymienionej jednostki płatniczej wynosi 2004,92 ha. Obliczyć wymiar podatku gruntowego na 1 ha.

$$3883{,}03 \text{ zł} : 2004{,}92 = 1{,}94 \text{ zł}^{*})$$

Obliczyć, ile podatku gruntowego wymierzył urząd gminny p. P. od 7,84 ha (15,21 zł).

W myśl nowej ustawy podatkowej płatnikom, którzy płacą od 10—35 zł podatku gruntowego, przysługuje ulga (degresja) w wysokości 20%. Obliczyć podatek gruntowy p. P. po odliczeniu ulgi 20%.

$$\frac{1}{2} \cdot 12{,}17 \text{ zł} = \frac{15{,}21}{5} = 3{,}042 \text{ zł} = 3{,}04 \text{ zł}$$

$$15{,}21 \text{ zł} - 3{,}04 \text{ zł} = 12{,}17 \text{ zł}.$$

Podatek samorządowy stanowi 50% podatku gruntowego z ulgą. Obliczyć podatek samorządowy p. P.

$$\frac{1}{2} \cdot 12{,}17 \text{ zł} = \frac{12{,}17}{2} = 6{,}085 \text{ zł} = 6{,}08 \text{ zł}.$$

Przy obliczaniu podatku wyrównawczego bierze się pod uwagę stosunek wymiarów podatku gruntowego i wyrównawczego na c a ł ą gminę.

---

*) W druku opuszczono — ze względów technicznych — podane przez autora w rękopisie wyliczenia poszczególnych zadań. Red.

Wymiar podatku gruntowego na całą gminę wynosi 16.367 zł 27 gr. Wymiar podatku wyrównawczego na całą gminę wynosi 18.004 zł. Ile razy jest większy podatek wyrównawczy od gruntowego? 18.004 zł : 16.367,27 zł = 1,1.

Obliczyć, ile wymierzono podatku wyrównawczego p. P.? (przy obliczaniu podatku wyrównawczego nie uwzględnia się ulgi) (16,73 zł).

Podatek drogowy stanowi 75% wymiaru podatku gruntowego bez ulgi.

Obliczyć podatek drogowy p. P.

$$\frac{3}{4} \cdot 15{,}21 \text{ zł} = \frac{45{,}63}{4} = 11{,}407 \text{ zł} = 11{,}41 \text{ zł}$$

Obliczyć, na jaką ogólną sumę wymierzył urząd gminny podatków p. P.?

podatek	gruntowy	12,17 zł
„	samorządowy	6,08 „
„	wyrównawczy	16,73 „
„	drogowy	11,41 „
	Razem	46,39 zł

Zadanie do domu: Obliczyć podatek gruntowy od własnego gruntu, uwzględniając ulgę 20% od sumy 10—35 zł i 50% od sumy 1—10 zł w myśl ustawy podatkowej.

Wyjaśnienia do lekcji: Przy obliczaniu 20%, 50% i 75% wziąłem ułamki zwykłe a nie dziesiętne, aby uwzględnić mnożenie liczby dziesiętnej przez ułamek zwykły.

Temat nieco za obszerny. Lekcja trwała 55 minut. Uważam, iż temat można podzielić na dwie a nawet cztery jednostki lekcyjne. Przez taki podział osiągnie się gruntowniejsze opracowanie każdego podatku.

Swory (woj. lubelskie) *Michał Lewczuk*

Wychowanie jest sztuką wewnętrznego zharmonizowania człowieka. *Ludwika Jeleńska: Sztuka wychowania*

Kto myśli, jak mu każą — należy do nieokrzesanego motłochu.

Najsilniejszym człowiekiem jest ten, kto stoi sam! *Ibsen*

NOWE KSIĄŻKI

Witold Wilkosz: *Liczę i myślę*. (Jak powstała liczba). Księgarnia Powszechna. Kraków 1938. Biblioteka naukowa dla młodzieży, tom VI. Stron 195. Cena zł 9,—.

Książkę tę dedykuje autor „Myślącej Młodzieży Polskiej Szkoły". Wystarczy tylko uchylić kilka kart tej książki, by zrozumieć, że chodzi tu o młodzież szkół średnich. Lecz nie dlatego zwracam na tę książkę uwagę; moim zdaniem książka ta jest potrzebna również nauczycielowi szkoły powszechnej nie z tych względów, by przynosiła mu jakieś wskazówki natury praktycznej, lecz dlatego, iż podaje mu cały szereg wyjaśnień podstawowych zagadnień matematyki. Książka prof. Wilkosza nie zawiera żadnych „przyczynków" metodyki, nie jest też książką w rodzaju *Lilavati* czy *Śladami Pitagorasa*, jest natomiast jasnym, przejrzystym i ścisłym wykładem, przynoszącym popularnie wiele danych dla pogłębienia wiadomości matematycznych pod względem historycznym i logicznym. Uczeń szkoły średniej, czytając tę książkę, dowiaduje się wielu ciekawych danych, przygotowuje się niejako do matematycznej ścisłości i pedantyzmu, potrzebnego w dalszych studiach; nauczyciel zaś ma możność wgłębić się w podstawy tych rzeczy, które uczniom w dużym skrócie codziennie podaje.

Lecz przejdźmy do samej książki. Obok wzmianki o uwielbieniu dla wiedzy matematycznej w dawnej Grecji zaznacza autor naszą obojętność dla liczb. „Umiemy zapewne liczyć, ale znaczenia liczb i liczenia nie mamy ochoty rozumieć. Te nasze pospolite i nudne 1, 2, 3, 4... nic a nic nas już nie zajmują. A jednak są to zdobycze twórczej pracy myślowej człowieka, pracy nie setek już, ale tysiącleci". Zamiarem autora jest właśnie zwrócić uwagę czytelnika na liczby, ich tajemnice i drogi rozwoju. Właściwe rozważania zaczyna autor od zagadnienia równoliczności dwóch zbiorów. Na przykładach wykazuje, że dla stwierdzenia równoliczności nie trzeba wcale umieć liczyć ani znać liczb, gdyż istnieją na to prostsze sposoby i do dziś dnia niektóre ludy pierwotne sposobów tych używają. W rozważaniach nad tożsamością przedmiotów, podaje autor definicję tożsamości wśród przedmiotów oderwanych, pochodzącą od św. Tomasza z Akwinu, a mówiącą, że x jest tym samym co y wtedy, gdy możemy stwierdzić, że jeżeli tylko jakąś własność posiada x, to musi ją posiadać y i wzajemnie; jeżeli tylko x nie posiada jakiejś własności, to nie może jej posiadać y. Wykazuje dalej autor, że definicja ta dla przedmiotów świata rzeczywistego nie stosuje się i że w praktyce nazywamy często przedmioty tymi samymi, chociaż nie wszystkie ich cechy zgadzają się ze sobą. W rozważaniach nad tożsamością zbiorów zauważa autor, że wśród trwałych własności zbioru, na pierwszym miejscu stoi liczność zbioru i wobec tego najczęściej, o ile zbiór A jest tym samym zbiorem co B, to A jest równoliczne z B. Szczegółowe rozważania dotyczą praw rządzących równolicznością i matematycznego zapisu tych praw (według Peany), a mianowicie prawa samozwrotności, odwracalności i przechodniości.

Autor wykazuje, jak powoli w dziejach ludzkości rodziła się myśl stworzenia powszechnego języka pisanego, przyjmując koleje tzw. pasigrafii, charakterystyki uniwersalnej Leibniza czy ideografii; wykazuje, gdzie leży przyczyna niepowodzenia tych pomysłów i zaznacza, że pasigrafia możliwa jest tylko tam, gdzie

z natury rzeczy panuje międzynarodowa wspólnota rozumienia, tj. na terenie matematyki i logiki. Podaje dalej zasługi G. Peany i B. Russella w tym zakresie, którzy wykazali, że kilkanaście znaków wystarcza, by w języku najzupełniej złożonym ze znaków, i przez to w zupełności międzynarodowym, zapisać wszystkie określenia i twierdzenia matematyki, nie posługując się już żadnym słowem języka zwykłego.

Na tle rozważań o liczności zbioru przechodzi autor do określenia liczby. „Liczbami nazwiemy konkretne znaki, słowa ew. nawet gesty przywiązane w umówiony sposób do różnych liczności, z zachowaniem wymagania, by liczby przywiązane do różnych ilości, były różne". Bardzo wiele ciekawego materiału przynoszą rozważania dotyczące pochodzenia nazw liczb, opisu znaczenia i powstania działań dodawania i mnożenia oraz powstawania systemów liczbowych. W podawanych przykładach wyraźnie uwydatniony jest trud cywilizacyjno-kulturalny wkładany przez różne ludy w sprawę stworzenia w dostatecznej ilości liczb, potrzebnych w życiu. Podając przykłady zapisywania liczb u Fenicjan, Greków, Rzymian, Żydów i Babilończyków, wykazał autor, jak w zapisach tych obywano się bez zera i jak wielkim był przeto wynalazek zera, dokonany przez matematykę hinduską. Od wzmianek o abaku, który umożliwił odkrycie zera, podaje autor następnie w jaki sposób znajomość zera rozszerzyła się po Europie, jak dotarła do Polski i jakich nazw używano na oznaczenie zera.

Wspomina autor też o próbach wprowadzenia w życie innych systemów niż dziesiątkowy. W zastosowaniu bowiem do miar i wag system dziesiątkowy jest niepraktyczny, gdyż 10 ma mało podzielników i autor wzmiankuje o próbach wprowadzenia systemu 12-wego, 60-wego.

W końcowych rozważaniach wraca autor do zagadnienia zbiorów w abstrakcyjnej ich postaci, wprowadza szereg znaków matematycznych z symboliki Peany; przy pomocy zaś kół Eulera i odcinków Leibniza przedstawia wzajemny stosunek algebraiczno-logiczny dwóch zbiorów.

W świetle rozważań o równoliczności zbiorów abstrakcyjnych podana jest jasno interpretacja znanego paradoksu Zenona z Elei (V w. przed Chr.) o Achillesie i żółwiu.

Książka prof. Wilkosza winna powiększyć bibliotekę każdego nauczyciela arytmetyki w szk. powsz. *J. F. Szurek* (Lublin)

J. Alichniewicz i J. Kowal: *Młody fizyk-konstruktor* Cz. I. Mechanika, cz. II. Elektryczność i optyka. Biblioteczki Młodego Technika tom XI i XII. Wyd. Księgarni Św. Wojciecha. Z 29 i 40 rys. Cena zł 1,80 i 2,20.

Książeczki te są przeznaczone dla uczniów klasy IV gimn. Nauczyciel szkoły powszechnej znajdzie w nich szczegółowy opis budowy wielu pomocy szkolnych, potrzebnych przy nauce przyrody martwej w klasach V, VI i VII. Są to przyrządy do badania środka ciężkości i równowagi ciał, ciężarki, niezbędne przy nauce mechaniki, siłomierz, dźwignie, kołowroty, równia pochyła, samolot, spadochron, wiatrak, silniki wodne, ogniwo galwaniczne, akumulator, lampa łukowa, opornica, igła magnetyczna, dzwonek elektryczny, cewka indukcyjna, motorek elektryczny, mikrofon, indukcyjna maszyna elektryczna, peryskop, synteza barw i inne. Duży wybór, wykonanie względnie łatwe, możliwe przy użyciu niezbyt bogatego kompletu narzędzi.

Jeżeli kiedyś dydaktyka fizyki, pod naciskiem potrzeb techniki, postąpi o tyle naprzód, że w szkole wymagać się będzie, aby uczeń eksperymentował samodzielnie (to dzieje się już obecnie) na przyrządach własnej konstrukcji (tego się dziś jeszcze nie żąda), wtedy podręcznik dla ucznia będzie prawdopodobnie taki, jak wymienione w nagłówku książki. Nie musimy, ale możemy już dziś realizować ten postulat przyszłości, a walory wychowawcze takiej metody pracy są niezaprzeczalne. *Fr. Hanas* (Gniewkowo)

W walce o własny pogląd na świat. Z przedmową dr Mariana Wachowskiego. Pamiętnik absolwentki uniwersytetu ludowego. Poznań 1938 r. Poznańskie Towarzystwo Pedagogiczne. Str. 39. Cena zł 1,30.

Nie dostrzegłem zbytniej ważności zagadnienia światopoglądu wsi. Broszura jest zjawiskiem niepokojącym. Jak to? Więc kwestia zapatrywań — to sprawa główna wsi! Nie przypuszczam, by polityka, prądy, demagogia. Pamiętnikarka niczym więcej się nie interesuje tylko „walką o własny pogląd". Zdaje mi się, że to sprawa uboczna, natomiast rzecz zasadnicza — to podniesienie gospodarczego i oświatowego poziomu wsi.

Czy znowu będziemy rozdzierać „światopoglądami" wieś w 75% ciemną i prymitywnie żyjącą? Lepiej by się stało, gdyby absolwentka uniwersytetu ludowego przeszła do realnej roboty oświatowej. Albowiem w oświacie środowiskowej nie ma polityki. Czy trzeba na to polityki, by zdobywać się na przykład na zakładanie ośrodków zdrowia w każdej gminie, na tępienie analfabetyzmu, organizowanie świetlic, czytelnictwa? Daleko nam jeszcze do realnej pracy w środowiskach wiejskich, pracy krzepiącej skoordynowanej, a nie rozparcelowanej między walczące z sobą obozy. Uniwersytet ludowy w Pawłowie mógłby również przystrzyc sobie skrzydełka i zabrać się do istotnej roboty oświatowej apolitycznej. Trzeba najpierw „głodnych nakarmić" „spragnionych napoić", „nagich przyodziać", chorych wyszukać i leczyć itd., a dopiero za jakieś 100 lat zabierać się do polityki. Tę uwagę rzucam w obydwa obozy. Kłótliwa słowiańska natura: w każdej rodzinie rozbicie, w każdej wsi walka, między wsiami kłótnia, często nienawiść... Dokąd idziemy, wy wodzowie wsi z tego, czy innego znaku? Znaczek mnie nie obchodzi, ale kultura, ale oświata!

Trzeba by te rzeczy odgórnie załatwić, tam w centrach, bo stamtąd bije nurt „walki o *własny* (!) pogląd na świat". Pewnie, mój skromny głosik nie zda się chyba na nic. Spełniłem tylko obowiązek recenzenta, który puszcza książkę na rynek z głębokim poczuciem odpowiedzialności za jej wpływy. *J. Czarnecki* (Z.)

Józef Milenkiewicz: *Komunizm a chrześcijaństwo.* Wydawnictwo „Dobra Prasa". Wilno, ul. Zarzeczna 30. 1938. Str. 30. Cena zł 0,30.

Broszurę przeznaczył autor „Oświatowcom, Społecznikom i wszystkim ludziom dobrej woli mającym styczność z masami ludowymi". Jest to dobry cios wymierzony propagandzie komunistycznej nie przebierającej w środkach i dążeniach do wiadomego celu.

Stanowisko autora jest wybitnie chrześcijańskie: antykomunistyczne i antyfaszystowskie (głównie antyhitlerowskie) — zabarwione dużą dozą krytycyzmu. Chrześcijanizm bowiem też wszedł na bezdroża, oddalił się od ewangelii. Trzeba go wyprostować i nadać mu piętno miłości Chrystusowej. Możemy tylko przyklasnąć autorowi. Cóż bowiem jest większym marzeniem nad oglądanie na ziemi Królestwa Bożego! Może w atmosferze realizowanej bezkompromisowo idei Chrystusowej propaganda komunistyczna nie zbierałaby takich plonów! Wierzę, iż wraz z przepajaniem życia prywatnego i publicznego pierwiastkami chrześcijańskimi osłabiać się będzie pęd komunizmu. Na razie jednak obserwujemy tylko rzadkie próby bezkompromisowego chrystianizmu, a masowo występują zjawiska podkreślone w książce ks. dr F. Machay'a: *Rola Akcji Katolickiej w naprawie stosunków społecznych.* Tragiczny to obraz burżuazyjnego chrześcijaństwa! A odwrót taki jeszcze słabiuteńki.

Broszura zatem wymierza ostrze nie tylko przeciw komunizmowi. Rzuca apel w stronę społeczeństwa, w kierunku miarodajnych sfer religijnych, o podniesienie poziomu życia chrześcijańskiego.

Życie nigdy nie urzeczywistni ideału. Trudno tak zorganizować siebie, aby się wyniszczyć bez reszty dla drugich. Instynkt samozachowawczy, zatem i egoizm, są silne, jakby niezłomne moce, których się nie da obalić. Komunizm jest egoizmem lumpen - proletariatu, jedną z dróg — tą najkrwawszą — do nasycenia zwierzęcych potrzeb. Ale zastanówmy się, czy najwspanialsze ideały, nawet religijne, nie stają się w niejednym ręku narzędziem egoizmu indywidualnego czy klasowego? Doprawdy, postęp religijnomoralny jest trudny, sama idea postępu też syci masy złudzeniami „lepszej przyszłości". O micie postępu (o którym pisze autor) warto przeczytać odnośne uwagi dr Suchodolskiego w książce *Uspołecznienie kultury.* *Józef Czarnecki* (Zamość)

Bulletin de l'Enseignement. Des principes et des faits de la coopération internationale. Nr 4. 1937. Secrétariat de la Société des Nations, Genève. Str. 220. Cena 2,50 fr. szw.

Jest to czwarty z rzędu rocznik, poświęcony nauczaniu w duchu zbliżenia międzynarodowego, wydawany przez Sekretariat Ligi Narodów.

Na wstępie znajdujemy krótkie sprawozdanie z konferencji tzw. miesiąca współpracy międzynarodowej, które odbyły się w lipcu ub. r. w Paryżu z okazji wystawy światowej. Reynold w referacie „Le rôle de la coopération intellectuelle dans l'organisation du monde contemporain" mówi o ideach współpracy międzynarodowej, które określa mianem współczesnego humanizmu. Zwraca uwagę na trudności realizacji tych idei w chwili obecnej. Wierzy jednak w ich urzeczywistnienie, gdy współpraca intelektualna będzie niezależna od polityki.

Dalej jest mowa o nowych środkach w służbie pokoju. Mogą się nimi stać film i radio. Komisja Doradcza przy Lidze Narodów projektuje stałe informowanie poszczególnych radiostacji o pracach Ligi Narodów, zbieranie dokumentów o współczesnym stanie wiedzy, literatury i sztuki, dalszy rozwój współpracy radiofonicznej (transmisje międzynarodowe), założenie dyskoteki (zbioru płyt gramofonowych).

Ciekawe są sprawozdania o nauczaniu w kierunku zbliżenia międzynarodowego ze Stanów Zjedn. Ameryki Półn. i Czechosłowacji. Ze sprawozdań tych wynika, że nauczanie to było dotychczas zbyt sentymentalne, propagowało internacjonalizm zbyt abstrakcyjny i brak mu było podłoża realnego. Trudno jest budzić lojalność międzynarodową, skoro jej nie ma między ludźmi. Celowymi formami zbliżenia są korespondencje międzyszkolne oraz organizacja „Dnia dobrej woli". Tematy międzynarodowe nie mogą być objęte specjalnym kursem w szkole, ale winny przenikać do poszczególnych przedmiotów nauczania, zwłaszcza do historii, geografii i nauki języków żywych. Punktem wyjścia zbliżenia międzynarodowego musi być inteligentnie pojęta narodowość. Ideałem jest synteza nacjonalizmu i internacjonalizmu.

W dalszym ciągu omówiony został wynik ankiety o nauczaniu historii w szkole średniej, ogłoszonej przez Komitet Związków Międzynarodowych. Ponieważ podano tylko głosy przedstawicieli 9 państw, nie można z ankiety wyprowadzić wniosków ogólniejszych. W wypowiedziach zaznacza się troska o ujednolicenie punktów widzenia na sprawy pokoju i wychowania przyszłych obywateli.

Obszerny rozdział pt. „La Société des Nations a l'oeuvre" omawia wynik prac Ligi Narodów w ub. r. w dziedzinie rewizji jej statutu, higieny społecznej, opieki społecznej nad dzieckiem, międzynarodowej organizacji pracy, walki z przemytem narkotyków, międzynarodowych transmisji radiowych. Specjalny rozdział poświęcono VI Międzynarodowej Konferencji Wychowania Publicznego w Genewie. W przypisach znajdujemy teksty rezolucji uchwalonych na różnych zjazdach międzynarodowych. *L. B.* (B)

Documents officiels sur l'enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires. Bureau International d'Education, Genève 1937 Str. 128. Cena 3 fr. szw.

Książka zawiera sprawozdania nadesłane z 42 państw o stanie nauczania psychologii w zakładach kształcenia nauczycieli. Na wstępie zaznacza prof. Piaget, że psychologia jest jeszcze nauką nową i nie odgrywa jeszcze tej roli w kształceniu nauczyciela, jaką spełnia anatomia i fizjologia w odniesieniu do przyszłego lekarza. Zrozumienie dla psychologii wzrasta. Pedagogowie oczekują ze strony psychologów rozwiązania wielu zawiłych kwestii. Psychologowie nie zawsze mogą na podstawie dotychczasowych wyników dać pewną odpowiedź; stąd rodzi się potrzeba nowych badań i poszukiwań.

Z nadesłanych sprawozdań wynika, że psychologia jest przedmiotem obowiązkowym we wszystkich państwach z wyjątkiem Włoch, gdzie w r. 1923 na jej miejsce wprowadzono lekturę klasycznych dzieł filozoficznych i pedagogicznych. W programach poszczególnych państw nauczanie psychologii wyprzedza zazwyczaj dydaktykę, jest ono podstawą do zrozumienia metod nauczania.

W doborze materiału psychologicznego do programu zakładów kształcenia nauczycieli przezwyciężyć trzeba niejedne trudności. Najlepiej zbadane partie psychologii, co do których psychologowie są sobie zgodni, mają na ogół mniejsze znaczenie dla pedagoga. Psychologii jest jeszcze daleko do ścisłości nauk fizyko-matematycznych. Jest ona nauką w rozwoju, wyniki jej nie zawsze są pewne, mają znaczenie w zależności od stosowanych metod badania.

Z tego powodu nie wystarcza zdobywać wiedzę psychologiczną drogą książkową i wykładową. Znajomość praktyki psychologicznej jest tak samo niezbędna jak zrozumienie pojęć. Dlatego też w nauczaniu psychologii nie chodzi o ilość, lecz o jakość przerobionego materiału, by wyrobić zmysł psychologiczny.

Programy obejmują zazwyczaj psychologię ogólną, potem psychologię dziecka. W Niemczech coraz więcej uwagi poświęca się charakterologii i rozwojowi osobowości. W programach psychologii coraz częściej zwraca się też uwagę na psychologię dzieci trudnych. W Anglii i Polsce do szczególnego rozwoju dochodzi psychologia społeczna, która jest również objęta programem nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli.

Niebezpieczne w nauczaniu psychologii są metody werbalne, bo prowadzą do zbyt pośpiesznych i fałszywych uogólnień. Stosuje się zwykle trzy formy: wykład, ćwiczenia praktyczne, przeprowadzanie badań pod kierunkiem profesora. Profesorowie nie we wszystkich krajach mają przygotowanie z praktyki psychologicznej, często mają wykształcenie filozoficzne. W niektórych krajach nauczanie psychologii jest oparte na podręcznikach, w innych na lekturze dzieł psychologicznych, dla której to lektury podręcznik jest podstawą i punktem wyjścia. *L. Bandura* (Bydgoszcz)

VI Conférence Internationale de l'Instruction Publique Genève 1937. Procès-verbaux et résolutions. Bureau International d'Education. Genève. Str. 128. Cena 4 fr. szw.

Na treść książki składa się protokół z VI Konferencji Międzynarodowej Wychowania Publicznego, która odbyła się w lipcu 1937 r. w Genewie. Jako delegaci polscy w konferencji brali udział prof. Jakiel i Mysłakowski. Książka zawiera referaty pp. Verheyena o inspekcji w szkolnictwie, dra Graefera o nauczaniu języków żywych, prof. Mysłakowskiego o nauczaniu psychologii w zakładach kształcenia nauczycieli. W końcu podano jeszcze rezolucje uchwalone na konferencji oraz krótkie sprawozdanie z dotychczasowej działalności Międzynarodowego Biura Wychowania. Wyniki konferencji podałem w nrze 20/1937 *Przyjaciela Szkoły*. *L. Bandura* (Bydgoszcz)

Nadesłane książki

Bolesław Skarżyński: *Witaminy*. (Biblioteczka Biologiczna. Z. 1). Książnica - Atlas, Lwów — Warszawa. Str. 64. Cena zł 1,40.

Witold Koehler: *Owady*. (Bibl. Biol. Z. 2). Ks. Atl. Lw.-Warsz. Str. 72. Cena zł 1,60.

Bolesława Starmachowa: *Grzyby pasożytne*. (Bibl. Biol. Z. 3). Ks.-Atl. Lw.-Warsz. Str. 47. Cena zł 1,20.

Józef St. Mikulski: *Z zagadnień ekologii zwierząt*. (Bibl. Biol. Z. 4). Ks.-Atl. Lw.-Warsz. Str. 59. Cena zł 1,20.

Andrzej Lastowiecki: *Promienie Roentgena*. (Lektura z fizyki. Z. 2). Ks.-Atl. Lw.-Warsz. Str. 88. Cena zł 2,80.

Mieczysław Jeżewski: *Przenoszenie obrazów na drodze elektrycznej i telewizja*. (Lektura z fizyki. Z. 3). Ks.-Atl. Lw.-Warsz. Str. 104. Cena zł 3,40.

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

Czy ustalając postępy ucznia w zachowaniu należy też wziąć pod uwagę jego pilność i uczęszczanie do szkoły? (Nr 5/1938).

Na żadnym chyba odcinku pracy szkolnej nie ma tyle dowolności i rozbieżności co właśnie na odcinku ustalania ocen postępów w nauce i tzw. zachowania się (czy też sprawowania się, bo i tu nie ma ściśle ustalonej terminologii — przynajmniej w mowie potocznej). Brak również jakichś konkretnych dyrektyw ze strony czynników nadrzędnych dopuszcza dowolność i ultraindywidualne traktowanie tej sprawy, bardzo zresztą ważnej. Nie bez dużej dozy słuszności wielu ludzi sceptycznie patrzy na sprawę ocen i nie wie, jakie znaleźć kryteria pozwalające zadecydować, które i czyje oceny są prawdziwsze.

Świadectwa szkolne przestają być legitymacją prawdziwego wykształcenia, a oceny zachowania się ucznia nie dają rzeczywistego obrazu „uczłowieczenia" wychowanka właśnie ze względu na zbyt indywidualne traktowanie sprawy, na brak, że się tak wyrażę, wspólnego języka nauczycieli-wychowawców w tych kwestiach. Dobrze się więc stało, że takie pytanie postawiono i **na to pytanie powinny odpowiedzieć** nie tylko rzesze nauczycielskie, ale i **władze szkolne**. Powinny być ustalone jakieś kryteria, którymi kierować się będzie nauczyciel przy ocenianiu ucznia.

Korzystając z gościnnych zawsze łamów „Przyjaciela Szkoły" pozwalam sobie wyrazić mój pogląd na tę sprawę. Nie tylko mój, bo tak jak ja myśli wielu kolegów. Pozostawiając sprawę oceny postępów w nauce na inny czas, zajmę się wyłącznie kwestią oceny postępów w zachowaniu się ucznia, jak tego chce pytanie. Aby na nie odpowiedzieć, musimy ustalić, co ma wyrażać pojęcie „zachowania się". Moim zdaniem w pojęciu tym zamyka się przebogata i pierwszorzędnej wagi treść, a mianowicie wszystko to, co nazywamy ogólnie wychowaniem i co szkoła w tym kierunku ma zrobić. Stąd wniosek, że ta ocena jest najważniejsza ze wszystkich ocen i słusznie została umieszczona na pierwszym miejscu zarówno w „księgach ocen postępów" jak i na świadectwach szkolnych. Odpowiednio też ona musi być wystawiana — z rozwagą, pieczołowicie przemyślana, oparta na rzeczywistej i głębokiej znajomości ucznia i to nie tylko na gruncie szkoły, ale i poza nią. Tylko wtedy będzie ona prawdziwą legitymacją owego „uczłowieczenia" ucznia-wychowanka, pewnym obrazem jego wartości ludzkiej, osiągnięć w ważnym i trudnym dziele wychowania i samowychowania. Jeżeli tak, to to wszystko co dotyczy stosunku wychowanka do otoczenia tak szkolnego jak i pozaszkolnego, stosunku jego do obowiązków i zadań nakładanych nań przez szkołę i dom musi być brane pod uwagę. Nie można tu ograniczyć się (jak to się często dzieje) tylko do tego, czy uczeń kłania się nauczycielowi, siedzi cicho na lekcjach i nie bije kolegów i uważać, że wszystko jest w porządku, więc można z zachowania się dać: „bardzo dobry". Bo nie jest to bynajmniej wszystko, co składa się na pojęcie bardzo dobrego zachowania się ucznia. Szkoła ma wychowywać pełnowartościowego człowieka-obywatela tak pod względem formalnym jak i moralnym. Dlatego też musi bacznie śledzić jego postępowanie, korygować je, prostować ewentualne krzywizny i spaczenia i zapobiegać innym.

Jednym z bardzo ważnych czynników składających się na pojęcie zachowania się ucznia jest pilność w spełnianiu obowiązków nakładanych na niego przez szkołę i dawniej nawet na świadectwach szkolnych była specjalnie uwidoczniona ocena pilności, która obecnie weszła w skład pojęcia zachowania się. Przeciwko tej pilności młodzież nasza bardzo często grzeszy. Zatraciła do pewnego stopnia poczucie hierarchii obowiązków i nie umie, czy nie chce uznać, że najważniejszym obowiązkiem ucznia jest odrabianie zadanych lekcyj i spełnianie wszystkich innych obowiązków nałożonych przez szkołę, a na dalszym dopiero planie postawić należy przyjemności: zabawy, zajęcia sportowe itp. Jest zadaniem pierwszorzędnego znaczenia wychować młodzież i przyuczyć do planowania sobie życia, do racjonalnej organizacji zajęć i umieszczania ich w czasie według tej właśnie hierarchii. Do tego za wszelką cenę należy dążyć i stąd jakość pilności ucznia musi być skrupulatnie analizowana i brana pod uwagę przy wystawianiu oceny zachowania się.

Drugą sprawą poruszoną w pytaniu jest uczęszczanie do szkoły. Jest to ściśle związane z pierwszą kwestią, gdyż uczeń pilny będzie pilnie uczęszczał do szkoły, choć nie są wykluczone nieliczne może wypadki, kiedy będzie inaczej. Mogą też zachodzić okoliczności, że uczeń nie uczęszcza do szkoły należycie nie z własnej winy. W tym wypadku należy sprawę dokładnie zbadać, by ucznia nie skrzywdzić i nie ukarać za niepopełnione winy, i nie zachwiać jego wiary w sprawiedliwość oceny. Jednym słowem ocena (sprawowania się) zachowania się ucznia winna być możliwie rzeczywistym i obiektywnym obrazem stopnia, w jakim zbliża się on do tego ideału wychowawczego, jaki stawiamy szkole. Takie postawienie kwestii tłumaczy wszystko.

Pozwolę sobie jeszcze wyjść nieco poza ramy pytania i poruszyć w dyskusji jeszcze jedną kwestię wiążącą się bezpośrednio z poruszoną sprawą. Chodzi mianowicie o tzw. wynik ogólny notowany na końcu roku szkolnego na świadectwach. Tutaj również spotyka się bardzo duże rozbieżności. Widziałem świadectwa, na których zanotowano ze wszystkich przedmiotów oceny dobre, parę dostatecznych, zaś (ze sprawowania) z zachowania się — odpowiedni, a więc najniższą ocenę z dodatnich. W wyniku ogólnym napisano dostateczny, choć przeważała znacznie ilość ocen dobrych. Obok tych świadectw są i takie, gdzie oceny z przedmiotów nauczania traktuje się zupełnie w oderwaniu od zachowania się ucznia. Ma uczeń np. z przedmiotów oceny zupełnie dobre lub bardzo dobre a z zachowania się — odpowiedni i wynik ogólny dobry lub bardzo dobry. Które stanowisko jest słuszniejsze? Zdaje mi się, że powinno się dążyć do zharmonizowania oddziaływań zarówno dydaktycznych jak i pedagogicznych. Wtedy tych nierówności nie będzie, chyba u jednostek wyjątkowych, jeżeli takie na terenie szkoły znajdziemy.

Nowe Miasto (woj. warszawskie) *Franciszek Strojowski*

*

Ocena ze sprawowania się ucznia, którą wraz z ocenami ze wszystkich przedmiotów, nauczanych w danej klasie, ustala się przy końcu każdego okresu klasyfikacyjnego, jest oceną o specjalnym charakterze. Jest zaś nią, między innymi, dlatego, że nauczyciel nie posiada na ogół żadnego obiektywnego kry-

terium, które mógłby stosować przy jej ustalaniu. Jeżeli bowiem chodzi o przedmioty nauczania szkolnego, to takie kryterium istnieje. Są nim bowiem — jak wynika jasno ze *Statutu* — „wymagania obowiązującego programu”. W żadnej też dziedzinie pracy nauczyciela nie mamy do czynienia z tak daleko posuniętą dowolnością decyzji, jak właśnie przy ustalaniu oceny z zachowania. Licząc się z powyższym charakterem tej oceny *Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich* postanawia w § 83 iż, „ocenę zachowania się ucznia ustala rada pedagogiczna (ewentualnie w składzie niepełnym)”. Jest rzeczą całkowicie zrozumiałą, że ustalając postępy ucznia w zachowaniu się, obok różnych innych czynników, które na ewentualną ich pozycję mogą mieć wpływ, trzeba także uwzględniać pilność ucznia oraz jego uczęszczanie do szkoły. Chodzi nam wszak przy ocenianiu ucznia przede wszystkim o to, by wystawiany mu przez nas stopień był możliwie sprawiedliwy. Zresztą, jeśli już chodzi o zagadnienie wpływu pilności na ustalanie takiego czy innego stopnia (a więc także i stopnia sprawowania się), to sprawa ta jest już autorytatywnie rozstrzygnięta w § 81 *Statutu*. Jest tam mianowicie powiedziane, że nauczyciel, dążąc do urabiania sobie możliwie dokładnej opinii o uczniu, winien stale dążyć do poznawania — między innymi — właśnie ustosunkowania się ucznia do pracy „zwracając szczególną uwagę na jego pilność i wytrwałość”.

Jeżeli więc pilność jego jest wybitna, winno to się odbić na jego stopniu z zachowania korzystnie, natomiast, gdy pilność ta pozostawia wiele do życzenia, można (a nawet trzeba) wspomniany stopień uczniowi obniżyć. Z powyższych więc rozważań wynika, że zarówno przesłanki charakteru prawnego jak i względy pedagogiczne przemawiają za tym, by przy ustalaniu oceny z zachowania się brać także pod uwagę między innymi pilność ucznia.

Podobnie przedstawia się kwestia z uczęszczaniem ucznia do szkoły. Zresztą, oba te zagadnienia (to znaczy pilność i dobre uczęszczanie ucznia do szkoły) są ściśle z sobą związane. Wyjąwszy szczególne wypadki, od woli ucznia niezależne, jak np. jego choroba, pogrzeb w rodzinie, względnie choroba kogoś z jego bliskich, trzeba na ogół stwierdzić, iż pilny uczeń dobrze do szkoły uczęszcza, mniej zaś pilny — gorzej. Tym bardziej, gdy także dom rodzinny takiego mniej pilnego ucznia, (a to się zdarza dość często, szczególnie na wsi) nie przywiązuje większej wagi do tego, czy był on danego dnia w szkole, czy też nie był.

Chocień (woj. wołyńskie) *Józef Jasiński*

*

Sądzę, że nie. Zachowanie a pilność, to zupełnie odrębne pojęcia, jak i uczęszczanie do szkoły. Nie wiążą się one ściśle ze sobą, ani nie są zależne od siebie. Codzienna obserwacja dzieci najlepszym jest tego przykładem. Moi idealni pod względem uczęszczania Janek czy Zosia (ani dnia nie opuścili), cichutkie to i spokojne tak w klasie, jak i poza nią — a więc dzieci chwalebne w zachowaniu się, nie wykazywały tej idealnej pilności w nauce. Ciągle coś szwankowało. Dziś „zapomniał” wykonać zadaną pracę domową — innym razem nie dokończył jej, bo... to i tamto (zawsze wymyślał jakieś usprawiedliwienie). Na ogół pilność jego w pracy przedmiotów nauki była taka, że mimo pewne zdol-

ności musiał zostać drugorocznym, chociaż z zachowania się miał ocenę „bardzo dobry“, boć chyba nie zasługiwał na złą.

I przykład inny, jakby odwrotna strona medalu. Uczeń Józio do szkoły uczęszczał dość regularnie, pilnie wykonywał wszelkie prace związane z nauką, zawsze miał w porządku przybory szkolne, wszystko umiał, słowem, naukę pilnował i wykazywał duże postępy. Ale pod względem zachowania — pożal się Boże! Ciągle się kręcił i wiercił na ławce, jakby go piekło. Ustawicznie ręce i nogi były w ruchu. Nie było chwili, by kogoś nie zaczepił, kogoś nie przezwał — szturchnął itp. Jednym słowem czyste utrapienie dla nauczyciela w szkole i poza szkołą. Z zachowania się otrzymał najgorszy stopień i nie mogło być inaczej!

Na zakończenie przypomnę, że w dawnych księgach ocen była także osobna rubryka z „pilności“. I według mego zdania całkiem słusznie.

Jabłonów (woj. taropolskie) *Witold Steliga*

Jak ocenić zachowanie się ucznia ostatniegorocznika, który świadomie (mimo upomnień nauczycielki, kierownika, inspektora) nie kłania się nauczycielce? (Nr 5/1938)

W pytaniu wysunięto bardzo interesujący i rzadko obserwowany wypadek zachowania się chłopca starszej klasy względem swojej nauczycielki. Dlaczego nie chce się kłaniać? Co wpływa na jego, wyłamujące się z ogólnie przyjętych form, zachowanie? A jeżeli ma jakąś swoją rację, to czemu nie ulegnie presji kierownika szkoły, a nawet inspektora szkolnego? Czy nie czuje przed nimi respektu? Raczej śmiem przypuszczać, że jako uczeń najstarszej klasy zdaje sobie sprawę, iż mogą być wyciągnięte w stosunku do niego pewne konsekwencje, chociażby obniżenie stopnia ze sprawowania. Chciałby z pewnością uniknąć nieprzyjemnego zajścia, lecz jego zasady nie pozwalają na to, by w ważnej dla niego kwestii miał ustąpić pod naciskiem z zewnątrz.

Z podobnym nieco wypadkiem spotkałem się tylko jeden raz w ciągu sześciu lat pracy nauczycielskiej. Pracując w szkole trzeciego stopnia uczyłem dzieci młodsze i z klasą siódmą miałem jedynie styczność na terenie kółka sportowego. Zauważyłem, iż jedna ze starszych uczennic klasy siódmej nie chciała mi się kłaniać. Zauważyłem również, iż wyżej wspomniana dziewczynka obserwowała mnie podczas przerw, a gdy na nią spojrzałem lub zwróciłem się w jakiejś sprawie, widziałem silne zmieszanie. Dziwne zachowanie się uczennicy tłumaczyłem tym, że byłem dla niej więcej mężczyzną niż nauczycielem. Starałem się być taktownym i nigdy nie upominałem się o oddanie mi ukłonu. Przechodziłem nad nietaktem uczennicy do porządku dziennego i trak-

towałem ją tak, jak to mi doradzało wyczucie pedagogiczne. Obeszło się bez nieprzyjemnych incydentów, a miałem to przeświadczenie, że w oczach podkochującej się we mnie uczennicy cieszę się pełnym szacunkiem, jedynie wstydziła mi się go okazywać w formie ukłonu czy powitania. Jestem jednak przekonany, że gdybym chciał pokazać, iż uczennica powinna oddawać ukłon, to wzbudziłbym jej nienawiść, a może również trudny do przełamania upór.

Podany przeze mnie wypadek niezrozumiały się staje w odniesieniu do ucznia i nauczycielki. Zainteresowany zbytnio nauczycielką chłopak ze starszej klasy szkoły powszechnej będzie zawsze uprzedzająco grzeczny i uprzejmy. Ta więc możliwość odpada. Pozostaje inne przypuszczenie: brak szacunku do nauczycielki i konsekwentna reakcja ucznia. Trudno wiedzieć, co jest przyczyną nieporozumienia; twierdzić jednak można ogólnikowo, że coś, co koliduje z najbardziej nienaruszalnymi według niego świętościami. Co do złej woli, to raczej należy przypuszczać, iż w tym wypadku jej nie ma. Jestem przekonany, że postanowienia oparte na urazach psychicznych niezdolne są oprzeć się silnym przeciwnościom. Tylko wola oparta na szlachetnych pierwiastkach duszy ludzkiej nie ustępuje przed doznawanymi przykrościami.

Na podstawie powyższego śmiem twierdzić, iż chłopak jest typem o zadatkach na wartościowego człowieka. Całe zajście jest z pewnością tylko przykrym nieporozumieniem przez mało wnikliwy sąd chłopca z jednej strony, a wyolbrzymienie faktu i zbyt rygorystyczne potraktowanie go przez wychowawców. Postępek chłopca w obiektywnej ocenie będzie raczej świadczył o pewnych dodatnich cechach jego struktury psychicznej. Dużym błędem według mnie byłoby wyciąganie względem ucznia nadal jakichkolwiek konsekwencyj. Rzeczą zainteresowanej nauczycielki jest zlikwidować nieporozumienie przez wyprowadzenie ucznia z błędu i przez wzbudzenie w nim głębokiego szacunku. W wypadku niezaistnienia zmiany w zachowaniu się chłopca, sprawę, o ile ona nie przejawia się w innych, bardziej jaskrawych formach, można potraktować jako niezbyt zasadniczą, bez obawy zdemoralizowania pozostałych uczniów. Stawianie jej na płaszczyźnie rygorystycznej może przynieść dużo niepowetowanej szkody psychice zainteresowanego ucznia jak i pracy wychowawczej tej szkoły, na której terenie powyższy wypadek ma miejsce.

Wilejka (woj. wileńskie) *Witold Rodziewicz*

*

Zagadnienie „nie kłaniania się" wiąże się integralnie z całokształtem karności w szkole; więc można było to pytanie poddać analizie, gdyby autorka za pomocą innego wychowawcy wysondo-

wała od dziecka w drodze bezpośredniej rozmowy, ankiety lub wypracowania piśmiennego zapatrywanie i przyczynę „nie kłaniania się“ danego chłopca i podała to do wiadomości.

Dane te są istotne, gdyż czyn sam w sobie nie jest ani dobry ani zły, w ogóle czyny nie podlegają wartościowaniu. Podlegają wartościowaniu pobudki, które były promotorami czynów. Weźmy dla ilustracji najstraszniejszy czyn, jakim jest zabójstwo innego człowieka (kilku ludzi). Zależnie od pobudek i towarzyszących im okoliczności popełniającego ten czyn karze się śmiercią albo wynagradza się orderami i rentami. Dlatego, żeby sprawiedliwie ocenić dany czyn, należy możliwie wszechstronnie zbadać pobudki, motywy, którymi kierował się lub kieruje się ktoś, urzeczywistniając swoje czyny.

Autorka pytania powinna jeszcze podać:

1) gdzie to „niekłanianie się” ma miejsce: a) w gmachu szkolnym, b) poza nim;

2) czy to „niekłanianie się” ma miejsce: a) w czasie stosunków służbowych między nauczycielką a uczniem, b) poza czasem tych stosunków;

3) czy to „niekłanianie się” ma na celu: a) ostentacyjne podrywanie autorytetu nauczycielki nie jako osoby (płeć żeńska), ale jako wychowawczyni, b) czy tylko lekceważenie nauczycielki, bez chęci podrywania autorytetu wobec innych uczniów (nie kłania się sam na sam).

Warszawa *Andrzej Mamczyc*

Wskazówki dotyczące aktualizacji i porównań w nauce historii. (Nr 7/1938).

Nie wszystkie przykłady aktualizacji podane przez p. Lichtscheina uważam za trafne. Aktualizowanie materiału historycznego nie może się odbywać w sposób mechaniczny, sztuczny. Samo spisywanie aktualizacji na osobnej tabelce musi usztywnić metodę wykorzystania aktualności w nauczaniu historii. Aktualnym jest przecież to, co się w chwili bieżącej dzieje. Ta sama treść za rok lub dwa stanie się nieaktualną, niezrozumiałą. Temat aktualizacji będzie można przewidzieć dopiero w trakcie przygotowania się na lekcję. Bardzo często dokonuje się aktualizacja samorzutnie, np. w ostatnim czasie stosunki nasze z Litwą narzucały się dzieciom same. Taka aktualizacja jest najwartościowsza.

Podawanie tematów do aktualizacji w odpowiedzi drukowanej lub w artykule posiada wartość problematyczną. Mogą one służyć jedynie jako przykład wyjaśniający samo pojęcie aktualizacji. Aktualizować można materiał współczesnymi zjawiskami w dziedzinie polityki, zagadnień społecznych, gospodarczych i kulturalnych.

W danej chwili aktualnymi i zasługującymi na uwzględnienie w nauczaniu są takie zagadnienia: nasz stosunek do Litwy, obrona kraju, Fundusz Obrony Narodowej, przeniesienie nad-

miaru ludności wiejskiej do miast, Centralny Okręg Przemysłowy, działalność Tow. Pop. Budowy Publ. Szkół Powsz. (dawniej szkoły powstawały z inicjatywy jednostek np. Collegium Nobilium Konarskiego, Szkoła Rycerska, dziś wysiłkiem społecznym). Aktualnymi są zawsze współczesne urządzenia państwowe. W nauczaniu należało by je zestawiać z podobnymi urządzeniami w przeszłości, przy czym przede wszystkim winno się wziąć pod uwagę własne środowisko.

Większość przykładów podanych przez p. Lichtscheina nie jest wzięta z życia aktualnego. Przewrót w Rosji, pokój wersalski, abdykacja cesarzy itp. posiadają pewne wartości aktualne dla nas ludzi dorosłych, ponieważ są to fakty przez nas przeżyte. Lata wielkiej wojny tak obfitowały w wielkie wydarzenia, że dla dzieci nie jest rzeczą łatwą ten materiał opanować. Porównanie dawnej historii z nowszą, która przecież nie była jeszcze przerobiona w klasie, a więc jest dla dziecka również rzeczą nową, może w umyśle dziecka wywołać chaos. Może też być przyczyną powstawania anachronizmów. Dlatego radzę unikać tego rodzaju aktualizacji! Wskazane jest tu postępowanie raczej w odwrotnym porządku. Przy przerabianiu „Pierwszej Brygady" obudzić wspomnienie Pieśni Legionów, przy omówieniu pokoju wersalskiego przypomnieć o kongresie wiedeńskim itp.

Bydgoszcz *Ludwik Bandura*

Samodzielna praca ucznia w domu i w szkole. (Nr 6/1938)

Niemal że dokładną odpowiedź od strony zarówno metodycznej jak i psychologicznej znajdzie Pan Kolega w wydanej ostatnio książce Yoakama p. t. *Ulepszanie zadawania szkolnego*, wyd. Książnicy - Atlasu, w książce Sokołowskiego *Odrabianie lekcyj w szkole powszechnej*, wyd. przez *Przyjaciela Szkoły*, M. Goliasa *Organizacja pracy domowej ucznia*, wyd. Państw. Wyd. Ks. Szk. we Lwowie, wreszcie w obszerniejszej pracy Litwina i Wiącka *Praca domowa ucznia szkoły powszechnej* oraz K. Greba: *Samodzielność ucznia a nowe programy*, wydanie Gebethnera i Wolffa w Warszawie z cyklu *Jak realizować nowe programy szkolne*.

Przy tej okazji chciałbym zwrócić uwagę Koleżeństwa na bardzo cenną bibliografię pedagogiczną, uwzględniającą wszystkie nowsze pozycje książkowe aż do 1936 r., ułożone według najważniejszych problemów pedagogicznych. Mam na myśli książkę opracowaną przez prof. dra K. Sośnickiego p. t. *Wychowanie i nauczanie*, cz. II, wydanie Książnicy-Atlasu we Lwowie. Cena niewielka (zł 4,20) a korzyść duża. Taką książkę powinny zakupić przede wszystkim biblioteki i poradnie nauczycielskie a wreszcie kierownictwa szkół, gdyż z bibliografią mamy stale w naszym zawodzie do czynienia (konferencje miesięczne, referaty dla rodziców, konferencje rejonowe itp.).

O samodzielnej pracy ucznia w szkole można wiele dowiedzieć się z artykułów w *Przyjacielu Szkoły*, traktujących o zajęciach cichych, z *Pracy Szkolnej* a szczególnie z *Pracy w Klasach Łączonych*. Oba ostatnie czasopisma w 1935 i w 1936 r. sporo miejsca poświęciły zagadnieniu samodzielności ucznia w szkole i w domu.

Katowice *Zygmunt Gryń*

Jakie książki winny się znajdować w biblioteczce klasowej kl. VI i VII szkoły powszechnej? (Nr 6/1938)

Sprawa doboru książek do bibliotek klasowych i szkolnych jest bardzo ważna ze względu na to, że w bibliotekach tych, powinny się znajdować wyłącznie książki zatwierdzone do tego celu przez Min. W.R. i O.P. (Dziennik Urzędowy Min. W.R. i O.P. z dnia 31 stycznia 1937 r.). Stan obecny bibliotek szkolnych przedstawia niesłychane braki tak co do ilości książek, jak też ich jakości. Powiększenie bibliotek zależy przede wszystkim od stanu materialnego, dobór książek od stosowania się do wskazówek Min. W. R. i O. P. Niestety nie ma dotychczas zestawienia wszystkich książek, zatwierdzonych do bibliotek uczniowskich, tak że informacja z jednego źródła nie wystarcza.

W chwili więc obecnej trzeba sobie radzić w sposób następujący: najpierw zaopatrzyć bibliotekę w lekturę uzupełniającą, której spis obejmujący około 30 książek dla kl. VI i tyleż dla VII znajduje się w Dzienniku Urz. Min. W.R. i O.P. z sierpnia 1936 r. Należało by przy tym koniecznie mieć trzy, cztery książki w kilku lub kilkunastu egzemplarzach. Jeżeli ten spis byłby zbyt ubogi dla danej szkoły, to po bogatsze wykazy trzeba sięgnąć do jakichkolwiek numerów Dz. Urz. Min. W.R. i O.P., gdzie stale są wymieniane wydawnictwa dozwolone dla szkół. W treści zatwierdzonych książek może dobrze zorientować wartościowa publikacja: „Wybór książek dla dzieci i młodzieży" (powieści, opowiadania, poezje) pod redakcją W. Dąbrowskiej. Warszawa 1936 r.

Tak więc zorientowanie się w lekturze dozwolonej dla szkół jest bardzo złożone, a przez to trudne. Jest jednak w opracowaniu spis, który obejmie wszystkie książki zatwierdzone przez Min. W.R. i O.P. i może uda się wydanie go w krótkim czasie!

Kraków *Jan Kulpa*

PYTANIA:

Prowadzę język polski w kl. V. Od początku bież. roku szkolnego dzieci wykonały w kolejnych miesiącach następujące ilości prac piśmiennych: (wypracowania klasowe i domowe, dyktanda, listy, przepisywania, ćwiczenia gramatyczne itp.) 14, 10, 13, 8, 11, 10, 15. Kierownik szkoły twierdzi, że to mało, „bo dzieci za mało zapisały papieru". Dzieci piszą w 2 zeszytach A i B. Normalnie uczęszczający uczniowie piszą obecnie w 4—5 zeszycie, od września 1937 licząc.

Czy ilość zapisanego papieru może być podstawą do jakiejkolwiek oceny? *St. M.* (Gr)

Jaka jest wartość 3—4-zdaniowego dyktanda, pisanego kilka razy w tygodniu, wyłącznie ze słuchu (jak dyktando sprawdzające) poprawionego przez nauczyciela i oddanego uczniom z poleceniem poprawnego wypisania skorygowanych wyrazów na marginesie bez dalszego zajmowania się popełnionymi błędami. (Chodzi tu o klasę V.) *St. M.* (Gr)

KOMUNIKATY O NOWOŚCIACH WYDAWNICZYCH

Artur Górski: KU CZEMU POLSKA SZŁA. Wyd. IV. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów 1938 r. Str. 280. Cena zł. 5,—

Nowe wydanie pięknej książki Artura Górskiego nie różni się zasadniczo od wydań poprzednich.

„Pomimo nowego naszego położenia dziejowego — pisze autor w przedmowie — pozostawiam pracę niniejszą, kończącą się na Sobieskim, w jej dawnym ujęciu. Ma ona charakter historycznego memento — i taką niech pozostanie. Jej wiara w polskość, pełna nadziei, w czasach burzy dziejowej, która gięła dęby ku ziemi i u wielu Polaków nadłamywała nadzieje, ta jej ufność w wyższy porządek rzeczy i w polską na świecie zasługę, osłania wystarczająco ową gorzkość, jaką ma w sobie zaduma nad katastrofą rozbiorów, nad dochodzeniem jej przyczyn. Wszystkie te przyczyny, chociażby czysto zewnętrzne, załamywać się muszą w końcu w jakiś sposób w psychice odnośnych pokoleń, w niej znajdują swój odpór albo swego ślepego sprzymierzeńca. Warsztat doświadczalny, jakim jest przeszłość historyczna, winien być wykorzystany w tym kierunku, aby na przyszłość zrzucić z siebie ciężar fatalności, które w mrocznych zaułkach tej psychiki zbiorowej uwiły sobie swoje gniazdo. Na tym polega wychowanie przez historię. Jest to połowa jego zadań: wiedzieć, czego nie czynić, czego wystrzegać się. Druga ważniejsza połowa, mianowicie wiedzieć, co czynić, związana jest ze świadomością wielkich przeznaczeń, związanych z indywidualnością narodu".

Kazimierz Hartleb: KULTURA POLSKI od zarania dziejów po dni ostatnie. Wypisy źródłowe opatrzone rycinami. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów. Str. 349 + 6 nlb. Cena zł. 8,—

W pracy tej zgromadził autor obfity materiał wypisów ze źródeł polskich i obcych ilustrujących kulturę Polski od wczesnego średniowiecza do czasów ostatnich. Znajdujemy tu relacje nuncjuszów, posłów zagranicznych i podróżników oraz wyjątki z kronik i pamiętników współczesnych. Materiał ten został zgrupowany według następujących tematów: Kraj i ludzie, Kultura materialna, Zwyczaje i obyczaje oraz Kultura umysłowa. Poszczególne teksty zaopatrzone są w zwięzłe objaśnienia podane w przypiskach. Ponadto zawiera książka spis wykorzystanych źródeł wraz z wyczerpującą ich charakterystyką.

Całość pracy daje żywy i barwny obraz kultury polskiej na przestrzeni dziejów, stanowiąc cenne kompendium zarówno dla młodzieży szkolnej, jak i dla szerszych kół publiczności czytającej.

Na specjalne uznanie zasługuje szata zewnętrzna książki wydanej bardzo starannie i wyposażonej w przeszło 100 pierwszorzędnie wykonanych ilustracji.

Wacław Sieroszewski: JÓZEF PIŁSUDSKI. Wydanie drugie. Z portretem J. Piłsudskiego. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów 1938. Str. 51. Cena zł 0.50.

Krótki życiorys Marszałka Piłsudskiego skreślony przez wiernego jego współpracownika, znakomitego pisarza i bojownika o wolność Wacława Sieroszewskiego należy niewątpliwie do najlepszych biografij Budowniczego Polski Odrodzonej.

Szczery sentyment i zrozumienie, z jakim opisuje autor trudny żywot Wielkiego Marszałka oraz wybitne walory literackie życiorysu czynią z tej książki prawdziwie piękną lekturę dla najszerszych mas, a przede wszystkim dla młodzieży szkolnej, która znajdzie w niej najwspanialszy wzór życia ofiarowanego Ojczyźnie.

Stefan Papée: IGNACY MOŚCICKI. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów 1938. Str. 54 + 2 nlb. Cena zł. 0,50.

Życiorys Prezydenta Rzeczypospolitej skreślony wytrawnym piórem dr Papéego składa się z sześciu rozdziałów: Z pracowni uczonego na królewski zamek, Najstarszy Piłsudczyk, Plon dziesięciolecia p. Prezydenta Rzeczypospolitej, Profesor Ignacy Mościcki jako uczony, Prace i dni Pana Prezydenta, Jedna jest matka Rzeczpospolita Polska. W zakończeniu podaje autor bibliografię przedmiotu.

Książka przeznaczona dla najszerszych kół czytelniczych, przede wszystkim dla młodzieży szkolnej, pisana jest popularnie, żywo i zajmująco.

Kazimierz Czachowski: WACŁAW SIEROSZEWSKI. Życie i twórczość. Z portretem W. Sieroszewskiego. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwow 1938. Str. 152 + 2 nlb. Cena zł. 2,50.

„Zarys niniejszy opracowano jako rzecz przeznaczoną dla szerszych kół czytelników kulturalnych i dla dojrzalszej młodzieży, przede wszystkim z myślą o harcerstwie, które w życiu i twórczości Wacława Sieroszewskiego znajduje odpowiadające swym ideałom wzory i przykłady". Punktem wyjścia książki była charakterystyka Sieroszewskiego zawarta w tomie I „Obrazu współczesnej literatury polskiej" autora. Książka składa się z 16 rozdziałów, z których pierwszy ma charakter wstępu. Omawia w nim autor rozwój powieści egzotycznej w Europie i w Polsce od czasów Robinsona do Sieroszewskiego, poświęcając szczególną uwagę polskiej literaturze syberyjskiej. Rozdziały dalsze zawierają charakterystykę pism autobiograficznych pisarza oraz zwięzły jego życiorys do chwili aresztowania w r. 1878, pobyt w X Pawilonie Cytadeli Warszawskiej, życie i twórczość Sieroszewskiego na wygnaniu, powrót z wygnania i twórczość literacką w kraju, aresztowanie w r. 1900 i pobyt na Dalekim Wschodzie, twórczość w okresie jej największego rozkwitu (powieści chińskie i japońskie, „Małżeństwo", „Bajki", „Zacisze", „Beniowski", „Ocean"), charakterystykę Sieroszewskiego jako marynisty rzuconą na szersze tło motywów morskich w literaturze polskiej, żołnierską i polityczną działalność pisarza w Legionach Polskich oraz pracę jego na polu organizacji życia literackiego w Polsce Niepodległej, wreszcie twórczość jego w okresie powojennym. Całość zarysu składa się na żywy i barwny wizerunek Sieroszewskiego jako człowieka i twórcy skreślony z gruntownym znawstwem przedmiotu oraz ścisłym obiektywizmem.

E. Tomaszewski: WIDMO NIEDŹWIEDZIA
Książnica - Atlas, Lwów — Warszawa. Str. 316. Cena zł 7.40.

W powieściach historycznych naświetlających niemal wszystkie ważniejsze wydarzenia w dziejach Polski, złączonych ze wszystkimi jej dzielnicami, dziwnie mało jest opowiadań związanych z dziejami Lwowa. Poza powieściami Łozińskiego i Kaczkowskiego, zaledwie krótkie wzmianki w innych powieściach rozświetlają mroczną przeszłość tego kresowego grodu, który od chwili złączenia się z Rzeczypospolitą był przedmurzem Jej przed nawałą tatarsko - turecką i ostoją w Jej najgorętszych chwilach.

Wątek ten podejmuje E. Tomaszewski w niniejszej powieści. Po treść do niej sięgnął autor w zamierzchły okres wczesnego średniowiecza, kiedy to po śmierci księcia Jerzego II Lwów zmagał się w walkach z Tatarami i Litwinami, a zrastał z Polską. Pod względem historycznym jest ta powieść wiernym odbiciem ówczesnych stosunków, a jej epizodyczne opowiadanie to wycinki z ówczesnego życia, pełne wyrazu i prawdy. Na tym podłożu historycznym rozwija się żywa i ciekawa akcja, której bohaterowie słowem i czynem dokumentują najszczytniejsze porywy serca i ducha.

Zuzanna Rabska: MŁODOŚĆ W NIEWOLI. Kartki z pamiętnika uczennicy tajnej pensji. Wyd. nowe. Państw. Wyd. Książek Szk. Lwów. Str. 134. Cena zł 2.80.

Książka p. Rabskiej wskrzesza przed nami ponure czasy martyrologii szkoły polskiej pod rządami osławionego Apuchtina. W szeregu barwnych obrazków oglądanych oczyma uczennicy tajnej pensji zapoznaje nas autorka z atmosferą niesłychanego ucisku i prowokacji, w których pracować musiały tajne szkoły polskie, ukazuje ciekawe postacie nauczycieli i uczniów oraz liczną galerię prześladowców moskiewskich wszelkiego autoramentu.

Wspomnienia bohaterki opowiadania mają charakter prawdziwych przeżyć. Książka pisana jest lekko, barwnie i zajmująco. Dużo ożywienia wnoszą świetne ilustracje Wacława Siemiątkowskiego.

S. Barbara Żulińska C. R.: DLA CIEBIE POLSKO. Obrazki z życia Tadeusza Żulińskiego (Romana Barskiego). Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów. Str. 82 + 1 nlb. Cena zł. 1,30.

Książeczka ta, skreślona przez siostrę porucznika Tadeusza Żulińskiego, opowiada nam dzieje jego pięknego żywota od lat dziecinnych do bohaterskiej śmierci na polach pod Kamieniuchą.

Syn i bratanek powstańców z r. 1863 miał Żuliński już we krwi to gorące umiłowanie Ojczyzny, które przez młodzieńcze manifestacje patriotyczne, działalność konspiracyjną w PPS, Związku Strzeleckim i POW oraz służbę w Legionach Piłsudskiego kazało mu ofiarować młode życie w walce o wolną i niepodległą Polskę. Proste i serdeczne wspomnienia siostry przybliżą jego piękną postać młodemu pokoleniu, dając mu jeden jeszcze wzór godny naśladowania.

Aleksander Patkowski: SANDOMIERSKIE — GÓRY ŚWIĘTOKRZYSKIE z przedmową V-Premiera i Ministra Skarbu inż. Eugeniusza Kwiatkowskiego. Cuda Polski. Tom XII. Ilustracji rotograwurowych 260 w układzie prof. J. Kilarskiego, mapka, wielobarwna okładka według obrazu Apoloniusza Kędzierskiego. Stron 240. Cena zł 16.—.

„Sandomierskie" pojawia się w chwili rozbudowy Centralnego Okręgu Przemysłowego — w dobie szczególnego zainteresowania polskiej opinii publicznej ziemiami, leżącymi wokół wideł Wisły i Sanu oraz pracami gospodarczymi, jakie na ziemiach tych obecnie są prowadzone.

Aleksander Patkowski w swej niezwykle ciekawej pracy, opartej na olbrzymim materiale zobrazował w pięknej formie przyrodę, kulturę i historię tych ziem, a zarazem serca całej Polski — Ziemi Sandomierskiej.

Tymi słowy twórca Gdyni i C. O. P. minister Kwiatkowski otwiera w przedmowie swej książkę prof. Patkowskiego. Autor zaś na czele swej pracy przytacza słowa Stefana Żeromskiego, który w proroczym natchnieniu widział przyszłość rozbudowy gospodarczego dzieła Kazimierza Wielkiego, tu właśnie na środkowym biegu Wisły.

Autor zna tę ziemię, przeszedł ją wzdłuż i wszerz, myślą badawczą przeniknął ją w daleką głąb wieków w czasy, kiedy tu na tej ziemi przed 4000 laty najstarsza była fabryka narzędzi z krzemienia świętokrzyskiego. Barwne i zawsze pełne treści słowo autora wraz z ilustracją jednako piękną jak i informującą, estetycznie rozmieszczoną w tekście — rozsnuwa przed nami widoki „Starej Ziemi", na której od tysiącleci rozwijał „człowiek" swą do dziś „Żywą tradycję". O ten zrąb Polski opierały się jej dzieje w czasach, których wyrazem byli „Zakonni Bracia i Święte Panie", a kiedy później rozwijała się „Pod Sklepieniem Piastowskim" (doba gotyku) i wówczas gdy trwały świetne „Renesansowe Gody" a wtedy i potem Sandomierskie trwało „W Ojczyzny Potrzebie i w Służbie Maryi". I już „Nastały Czasy Saskie", zła nie naprawiła „Partyzantka Wolności". Lecz duch wolności wstawał „Na Odgłos Narodu", aż wreszcie „Spełniony sen o rycerskiej szpadzie".

Oto przegląd treści książki w tytułach jej rozdziałów. W ostatnim „Post Scriptum" autor zwięźle mówi o tym, co jest teraz: „Idą młodzi drogą przez wieś", „Szeleści kłos Sandomierski",... „W sercu Polski skupia się wola Narodu i Państwa", tam, gdzie „wśród gęstego lasu, już wzrosła dzisiaj — Stalowa Wola". To jest dzień dzisiejszy. Samym go nam przebyć trzeba we wspólnym trudzie budowania jutra. Pomocną w tym będzie dobra i piękna książka Aleksandra Patkowskiego.

„Sandomierskie" — zgodnie z tradycją „Cudów Polski" — jest dziś najlepiej wydaną książką polską, zwycięsko współzawodniczącą z najlepszymi wydawnictwami obcymi.

Feliks Burdecki: WALKA O ATOM. Biblioteka Fizyczna. Tom 4. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów. Str. 110 + 2 nlb. Cena zł. 1,80.

„Przez setki lat — pisze autor w przedmowie — trwała walka o atom. Bardzo długo ludzie nic nie wiedzieli o owych nieprzeliczonych zastępach atomów, tworzących wszechświat: gwiazdy, słońce, ziemię i — nasze ciała. Nieprzebrane tłumy atomów krążyły po przewodach nerwowych ludzi myślących, zastanawiających się nad istotą wszechświata, jego sensem i przeznaczeniem. Atomy tworzyły i tworzą tkanki i komórki żywych świadomych swego bytu istot. Z tysięcy doświadczeń, z niezliczonych godzin żmudnych naukowych badań, po długiej i uporczywej walce domniemań i przypuszczeń wyłoniło się ustalone pojęcie najmniejszej niezniszczalnej cząstki materii. Ustalone pojęcie atomu! Czy jednak naprawdę ostatecznie, zupełnie ostatecznie „ustaliło się" pojęcie atomu? Czy z całą pewnością powiedzieć można, czym jest atom? — W bardzo pobieżnym skrócie postaramy się naszkicować etapy tej walki, a doszedłszy do współczesności, spróbujemy sformułować wnioski i przypuszczenia — na przyszłość!"

Książka składa się z rozdziałów następujących: Podwaliny wszechświata, Narodziny atomistyki, Rozwiązana zagadka ciepła, Szlakami nauki od Daltona do Mendelejewa, Nowa zagadka — elektryczność, Tajemnica tęczowej wstęgi, Walka o elektron, Pochód w głąb atomu. — Wykład autora znanego z licznych prac popularyzatorskich z zakresu fizyki i techniki jest jasny, wyczerpujący i ciekawy.

PRZEGLĄD CZASOPISM

a) pedagogiczne

CHOWANNA (Katowice, ul. Szkolna 9).

Nr 3 (marzec 1938). J. Bogacz: Czytelnictwo wśród dzieci i młodzieży (C. d.) — E. Mahlerowa: Losy drugorocznych (Dok.). — W. B.: Naród filozofów bez filozofii. — H. R.: Nauka psychologii w zakładach kształcenia nauczycieli.

KULTURA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Ujazdowskie 20).

Nr 1 (1938). Wł. Radwan: Psychika chłopa i jej źródło. — B. Nawroczyński: Dwa realizmy pedagogiczne. — Wł. Gołembski: W poszukiwaniu zasad nowego wychowania. — Wł. Pietrzak: Mit narodowy a kultura. — St. Rychliński: Selekcje społeczne w szkolnictwie.

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY (Poznań, Uniwersytet).

Nr 1—2 (1938). St. Błachowski: Kazimierz Twardowski. — A. Qual: W sprawie fizjologicznej teorii uczuć. — M. Kwiek: Zależności między własnościami fizycznymi dźwięku a jego słyszalnością ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień muzycznych.

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOW. (Warszawa, ul. Freta 10).

Nr 2 (luty 1938). Zeszyt poświęcony J. E. Ks. Biskupowi Michałowi Godlewskiemu. — Ks. dr J. Rychlicki: Dydaktyka historii Kościoła według nowego programu. — Ks. dr M. Węglewicz: Uwagi dydaktyczne. — Biskup M. Godlewski: Rzym i katakumby rzymskie (lekcja). — Ks. dr Z. Kamiński: Scholastyka i mistyka średniowieczna (lekcja). — Ks. J. Jarzębowski: Wartości średniowiecza (lekcja). — Ks. dr M. Węglewicz: Barok w Kościele (lekcja). — Biskup M. Godlewski: Wiek XVIII (lekcja). — Ks. dr Z. Kamiński: Papież współczesny (lekcja).

Nr 3 (marzec 1938). Ks. J. Kaczorowski: Lektura religijna w szkole powszechnej. — Katalog lektury religijnej w szkole powszechnej. — Ks. Wl. Rejowicz: Znaczenie kanonizacji Bł. Andrzeja Boboli.

Nr 4 (kwiecień 1938). Ks. dr H. Zarembowicz: Podstawy metodyczne przy nauczaniu katechizmu. — Ks. dr J. Jasiński: Rysunki kolorowe do nauki katechizmu. — Katalog lektury religijnej w szkole powszechnej (Dok.). — J. Kotarbińska: O lekturę religijną dla szkół powszechnych. — II katalog lektury relig. dla szkół powszechnych. — Ks. dr J. Szkudelski: Kwalifikacje zawodowe nauczycieli religii rz.-kat. w szkole powszechnej. — Ks. T. Sitkowski: Na uroczystość Królowej Korony Polskiej (exorta).

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. Strażacka 18).

Nr 3 (marzec 1938). S. Stendig: Rzeczywistość szkolna i rzeczywista. — K. Sobolski: Poznawanie życia dziecka w środowisku. — K. Guńka: Zagadnienie obronności kraju w szkole powszechnej, — w programach historii, geografii i języka polskiego. — J. Sikora: Realizacja momentów wychowawczych i gospodarczych przy prowadzeniu hodowli jedwabników w szkole.

MUZEUM (Lwów, ul. Łyczakowska 5).

Nr 1 (marzec 1938). Dr Fr. Polniaszek: Udział szkoły w przysposobieniu młodzieży do obrony kraju. — Dr R. Ingarden: Lekceważenie pamięci. — Dr A. Kędzior: Ilustracja w nauczaniu języka polskiego.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 25).

Nr 2 (luty 1938). Przemówienie p. Ministra W. R. i O. P. prof. dr Wojciecha Świętosławskiego na posiedzeniu Komisji Budżetowej Sejmu w dniu 3 lutego 1938 r. — J. Chodorowski: Przygotowanie nowych pokoleń do zawodu kupieckiego. — J. Mirski: Film szkolny w Polsce.

Nr 3 (marzec 1938). Przemówienie p. Ministra W. R. i O. P. prof. dr Wojciecha Świętosławskiego na posiedzeniu Sejmu w dniu 18 lutego 1938 r. — St. Seweryn: Organizacje młodzieży włoskiej.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, al. Ujazdowskie 20).

Nr 9 (1 kwietnia 1938). Dr H. Breit: Zagadnienie kina w wychowaniu młodzieży. — B. Maske: „Pacyfizm" na ławie oskarżonych.

PSYCHOTECHNIKA (Warszawa, ul. Mokotowska 6).

Nr 3—4 (lipiec — grudzień 1937). H. Targoński: Czym jest psychotechnika a czym nie jest. — W. Czapigo: Pismo typów Kretschmera. — H. Targoński: Uwagi o stałości niektórych testów.

SZKOŁA (Warszawa, ul. Chmielna 58).

(Kwiecień 1938). M. Małachowska: Potrzeba uniwersytetów ludowych w Polsce. — A. F.: Nauka śpiewu w klasie elementarnej. — W. Majdański: Film jako wychowawca. — W. Zdek: Mały „Bohun". — B. Wytrążek: Moja lekcja o Mazowszu. — M. Niestrowski: Lekcje języka polskiego. (Szkoła III stopnia). — W. Pawlikowska: Lekcja języka polskiego. (Szkoła I stopnia).

WYCHOWANIE FIZYCZNE (Warszawa. ul. Myśliwiecka 3).

Nr 7 (marzec 1938). Dr J. Mydlarski: Jaką jest nasza młodzież? — Dr J. Pieter: Analiza testów psychomotorycznych. — M. Krawczyk: Sport szkolny a sport społeczny. — T. Biernakiewicz: O współczesnych metodach gimnastycznych. K. Gaulhofer i M. Streicher. — N. Nonas: Cel i zadanie a zainteresowania młodzieży w grze polowej.

Nr 8 (kwiecień 1938). Zagadnienia usportowienia wsi. — T. Biernakiewicz: Zagadnienie metody nauczania ćwiczeń ciała w świetle mechaniki ruchu. — Dr M. Puzynina: O postawie. — M. Krawczyk: Przodownicy ćwiczeń cielesnych. — T. Biernakiewicz: O współczesnych metodach gimnastycznych. — K. Gaulhofer i M. Streicher. — Wł. Czarniecki: Możliwości polepszenia warunków dla potrzeb wychowania fizycznego w szkole powszechnej na wsi. — W. J. Śliwiński: O właściwą organizację prób sprawności fizycznej z młodzieżą.

ŻYCIE MŁODYCH (Warszawa, ul. Litewska 16).

Nr 3—4 (marzec — kwiecień 1938). B. Krakowski: Piętnastolecie działalności Polskiego Komitetu Opieki nad Dzieckiem w dziedzinie naukowo-wydawniczej. — J. Cz. Babicki: Spojrzyjmy wstecz. — H. Radlińska: O wartości życia ludzkiego.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, Cyganka 21/23).

Nr 3 (marzec 1938). Wybrane myśli Marszałka Józefa Piłsudskiego. — Fr. Mittek: Świetlice szkolne w szkołach powszechnych. Sprawozdanie z konferencji rejonowej w Chorzowie. — St. Daszkiewicz: Organizacja pracy umysłowej ucznia. — Z. Gryń: Wychowawcze i naukowe znaczenie pamiętników szkolnych. — R. Borkowski: Jak realizuję program historii w klasie piątej szkoły powsz. — J. D.: Kto realizuje program nauki śpiewu? — S. Jagłowski: Zajęcia ciche w kl. I i II szkół pierwszego stopnia. (C. d.)

Nr 4 (kwiecień 1938). Kierownicy Szkół Powsz. Nr 3, 5, 7 i 8 we Włocławku: Kierownik jako instruktor i opiekun pracy grona nauczycielskiego. — S. Jagłowski: Nauka cicha w kl. I i II szkół powsz. pierwszego stopnia (C. d.) — Dr Brudnicki: Rola Kół Młodzieży P. C. K. na terenie szkoły. — E. Marchocki: Jak pracuje spółdzielnia uczniowska „Jedność“ przy szkole powsz. Nr 2 w Górze Kalwarii.

b) inne

JĘZYK POLSKI (Kraków, ul. Sławkowska 17).

Nr 2 (marzec — kwiecień 1938). K. Nitsch: Genealogia *księżniczki*. — W. Taszycki: Ze studiów nad polskim imiennictwem osobowym: 5. Imiona skrócone typu *Budz, Budza*. — St. Rospond: Kultura językowa w Polsce XVI wieku. I. Polemika poprawnościowa J. Maleckiego z J. Seklucjanem. — H. Grappin: Notatki słowotwórcze. 2. *Starodawny*. — K. Nitsch: Dwa szczegóły z języka Mickiewicza. — Uwagi do dawniejszych artykułów: A. Tomaszewski: Rdzeń *glob*. — P. Galas i S. Urbańczyk: *Wyschulicha*.

MARCHOŁT (Warszawa, Pałac Staszica).

Nr 3 (kwiecień 1938). K. Koniński: W sprawie CH. O. Ś. (O współczesnej sytuacji religijnej. — J. Święcicki: Z problematyki polskiej historiografii. — K. Molendziński: Na pograniczu dziecinnego pokoju i ... mitu narodowego. — Cz. Miłosz: Poezje. — J. Gołąbek: Rozważania o metodzie, cz. II.

PRZYRODA I TECHNIKA (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr 3 (marzec 1938). J. Kostrzewski: Gniezno pogańskie i wczesnohistoryczne w świetle ostatnich wykopalisk. — W. Lindemann: Zasady aklimatyzacji zwierzyny łownej. — E. Stenz: Obserwatorium astronomiczne na Kasprowym Wierchu. — T. Żyliński: Drogi rozwoju przemysłu sztucznych włókien. — M. Domański: Nowy gmach radiowy w Wiedniu.

„Metodyka Biologii“ dodatek do czasopisma „Przyroda i Technika“ poświęcony nauczaniu botaniki i zoologii Nr 3 (marzec 1938).

WIADOMOŚCI HISTORYCZNO - DYDAKTYCZNE (Lwów, ul. Stryjska 18).

Nr 1 (1938). J. Klik: Zagadnienia dydaktyczne na I Zjeździe historyków czechosłowackich.

WIEŚ I PAŃSTWO (Lwów, ul. 3 Maja 11).

Nr 1 (styczeń 1938). E. Garbacik: Rozwój duńskich uniwersytetów ludowych.

Nr 2 (luty 1938). St. Pigoń: Plony pisarstwa ludowego. — St. Zdąbłasz: Warunki kształcenia się młodzieży wiejskiej w szkole powszechnej. — M. Kawalec: Ramy i metody pracy społecznej akademika polskiego na wsi kresowej. — M. Jakóbiec: Wieś podstawa kultury narodowej Serbów.

Nr 4 (kwiecień 1938). Chłopi i inteligencja. — Fr. Bujak: Z jednej gliny jesteśmy.

INFORMACJE

W sprawie ucznia-epileptyka

Jeden z czytelników czasopisma, kierownik szkoły, donosi, że ma w swojej szkole ucznia-epileptyka, który dość często dostaje napady i jest uczniem trudnym do prowadzenia. Ojciec chciałby oddać syna do jakiegoś zakładu, gdzie pobierałby naukę i gdzieby go leczono. Kierownik szkoły zapytuje o odpowiedni zakład.

*

Kuratorium O. S. Poznańskiego komunikuje, iż szkoły podobne w Polsce są utrzymywane przez Ministerstwo Sprawiedliwości, samorządy oraz kilka przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W przypadku omawianym w piśmie Pana Redaktora wchodzą w grę jedynie ostatnie znajdujące się w Warszawie i w Łodzi (z internatami). Co się tyczy epilepsji, to szkół, w których leczono by tę chorobę, nie ma.

Dokładny wykaz zakładów wychowawczych, wychowawczo-leczniczych można uzyskać w Instytucie Higieny Psychicznej.

*

Koło Przyjaciół Instytutu Higieny Psychicznej, Warszawa 12, ul. Puławska 91 przesyła 1 egzemplarz kartoteki zakładowej, który będzie uzupełniać w miarę ukazywania się dalszych kart. Równocześnie prosi o poinformowanie swych czytelników o kartotece, podając następujące dane:

„Kartoteka Zakładowa Instytutu Higieny Psychicznej". Instytut Higieny Psychicznej Państwowego Zakładu Higieny wydaje dla użytku instytucyj opieki nad dzieckiem, poradni psychologicznych, zawodowych i wychowawczych, szkół, nauczycieli, lekarzy itp. kartotekę zakładów wychowawczo-leczniczych w Polsce. Kartoteka obejmie do końca roku 1938 wszystkie zakłady tego typu, po czym będzie stale uzupełniana dalszymi zmianami, które zajdą w organizacji zakładów. Każdy zakład jest opisany na jednej karcie według systemu skrótów, który umożliwi zmieszczenie wielu danych na małej karcie. Całość wydawnictwa obejmie około 200 kart. Cena w abonamencie wynosi zł 7,50 za każde 50 kart wraz z przegródkami działowymi. Zamówienia należy kierować do Instytutu Higieny Psych.

W sprawie kursu rysunkowo-malarskiego

Dzięki poparciu Min. W. R. i O. P. stworzony został przy Liceum Krzemienieckim dwuletni kurs rysunkowo - malarski dla nauczycieli. Jest on czynny pod nazwą: Rysunkowe Ognisko Wakacyjne Liceum Krzemienieckiego. Pełny kurs składa się z trzech 5-ciotygodniowych Zjazdów Wakacyjnych w Krzemieńcu i dwu 10-ciomiesięcznych kursów korespondencyjnych. Charakter Ogniska jest wybitnie malarski i tym właśnie różni się od pokrewnych kursów wakacyjnych, organizowanych przez niektóre kuratoria szkolne.

Nauczyciele, tak często odcięci od środowisk kulturalnych, dzięki Ognisku mogą nawiązać kontakt z ogólnoludzką i polską kulturą malarską, mogą przy minimalnych kosztach zdobyć wyższe kwalifikacje naukowe i stać się pionierami kultury malarskiej w kraju. Dnia 4 lipca rb. rozpoczyna się w Wiśniowcu n. Horyniem, koło Krzemieńca, nowy 5-ciotygodniowy Zjazd Wakacyjny. Zgłoszenia nadsyłać należy już teraz, pod adresem: *Rysunkowe Ognisko Wakacyjne, Lwów, ul. Nabielaka L.22* .

DOPISEK REDAKTORA.

Sprawa oceny ucznia przez nauczyciela była i jest dla mnie dość przykra: była taką wtedy, kiedy to jako uczeń podlegałem ocenie swych nauczycieli, a jest taką i dziś, gdy jako nauczyciel oceniać mam swych uczniów. Wówczas miałem kolegów szkolnych, którzy nie bardzo przejmowali się otrzymanymi stopniami, a dziś mam również kolegów, którzy bez wielkich skrupułów stawiają stopnie swym wychowankom.

Ale nie o mnie tu chodzi, nie o mój pogląd na sprawę oceny. Chciałem tylko przy zagajeniu dzisiejszego zeszytu zaznaczyć, że ocena uczniów (ich zachowania się i wiadomości) to, m. zd., ważne zagadnienie wychowawcze i dlatego poświęciłem mu aż trzy artykuły.

P. kol. Szkandrij zajmuje się oceną zachowania się ucznia i zapytuje, czy ona w ogóle ma rację bytu, skoro od jej wyniku nie zależy promocja ucznia — i na czym należało by ją oprzeć. Autor dochodzi do wniosku, że najracjonalniej było by zastąpić oceny zachowania się ucznia — kartami indywidualnymi. Również ciekawe są wywody p. kol. Kapelczaka na temat reakcji ucznia na oceny w szkole oraz wyniki ankiety p. kol. Wichtowskiego na zapytanie, czy dziecko potrafi sprawiedliwie ocenić swą pracę. Sądzę, że artykuły te wywołają podobnie ożywioną wymianę myśli, jak niedawno sprawa karności. Zresztą już w rubryce dyskusyjnej dzisiejszego zeszytu znajdą Szan. Czytelnicy dalsze uwagi w sprawie zachowania się ucznia względnie oceny sprawowania się — mianowicie pięć odpowiedzi na dwa pytania „Naszych ech".

Z dalszej treści zeszytu wymieniam wezwanie p. kol. Grynia do dyskusji na temat szkolnych audycji radiowych prosząc o liczny udział, przy czym zaznaczam, że jeszcze w roku 1935 p. kol. Nowaczyk (również za pośrednictwem „P. S.") zbierał materiał do tego samego zagadnienia (nry 16 i 20) a wyniki ogłosił w nrze 5/1936.

Część praktyczna zeszytu przynosi rozważania metodyczne dotyczące obliczeń procentowych pp. kol. Bubniaka i Lewczuka oraz dalsze wskazówki p. kol. Stabrawy odnośnie sporządzenia pomocy naukowej z dziedziny przyrody. W dziale recenzyjnym uwzględniłem m. i. ciekawą książkę o liczbach i poradnik dla młodego konstruktora pomocy szkolnych.

Treść zeszytu uzupełniają komunikaty wydawnicze i przegląd czasopism, drukowane dla zaoszczędzenia miejsca mniejszymi niż zwykle czcionkami (tzw. nonparelem). Ponieważ czcionka (co do kroju) jest wyraźna, sądzę, że Szan. Czytelnikom nie zrobi to różnicy. Na zmianę tę wpłynęła okoliczność, że czcionki wyższego stopnia (korpus i petit) obecnej drukarni są szersze niż poprzedniej, wobec czego na jeden wiersz przypada mniej liter a artykuły zajmują więcej wierszy — i przeto są dłuższe.

Szan. Współpracownicy zechcą łaskawie o tym pamiętać i pisać możliwie zwięźle, abym w każdym zeszycie mógł pomieścić liczne artykuły, lekcje, uwagi, oceny itd. różnych autorów — i to nie tylko w jednym oświetleniu. „P. S." jest dla wielu Kolegów jedynym czasopismem pedagogicznym, dlatego proszę Kolegów-Autorów mieć zawsze na względzie, że chcąc wielu dać, trzeba wiele dać.

Następny zeszyt będzie znów trzyarkuszowy (str. 352—400) i przyniesie m. i. artykuły z geografii. *B.*